

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií  
The Development of Motor Skills and Perceptual Abilities of Children with  
Developmental Dysphasia

Kateřina Novotná

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kotvová Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „Rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14.4.2019

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce PhDr. Miroslavě Kotkové Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za cenné rady a připomínky, které mi během psaní práce poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat celé své rodině za podporu a trpělivost během doby celého mého studia.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií. Teoretická část stručně vymezuje pojmy komunikace a narušená komunikační schopnost. Nabízí popis základní problematiky týkající se vývojové dysfázie, její etiologii, symptomatologii, vymezuje typy vývojové dysfázie a její diagnostiku a terapii. Dále stručně popisuje motoriku a percepční schopnosti. Praktická část práce je zpracována jako případová studie chlapce s vývojovou dysfázií. Výzkumné šetření je kvalitativní a je zde využito pozorování, polostrukturovaný rozhovor s matkou a analýza lékařských zpráv. Cílem práce bylo ověřit autorem vypracovaný soubor cvičení a zjistit, zda jsou tato cvičení přínosná pro děti s vývojovou dysfázií.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vývojová dysfázie, percepční schopnosti, motorika, komunikace, narušená komunikační schopnost

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis is focused on the development of motor skills and perceptual abilities of children with the developmental dysphasia. The theoretical part briefly specifies the terms communication and the impairment of communication ability. It offers a detailed description of the developmental dysphasia issue, of its etiology and symptomatology. It describes the types of the developmental dysphasia, diagnostic and therapy. Furthermore, the theoretical part briefly describes motor skills and perceptual abilities. The practical part is approached to as a case study of a boy with the developmental dysphasia. Research is qualitative with the use of observation, semi-structured interview with the mother and the analysis of medical reports. The aim of this thesis is to verify the set of exercises which was put together by the author and to ascertain whether these exercises are beneficial for children with the developmental dysphasia.

## **KEYWORDS**

Developmental Dysphasia, Perceptual Abilities, Motor Skills, Communication, Occurrence of Communication Disabilities

## Obsah

Úvod .....	7
1    Komunikace.....	8
1.1    Vymezení pojmu komunikace .....	8
1.2    Verbální komunikace .....	9
1.3    Neverbální komunikace .....	9
2    Narušená komunikační schopnost .....	11
2.1    Vymezení narušené komunikační schopnosti.....	11
2.2    Jazykové roviny .....	12
3    Vývojová dysfázie - specificky narušený vývoj řeči.....	15
3.1    Etiologie vývojové dysfázie.....	15
3.2    Symptomatologie vývojové dysfázie.....	16
3.3    Typy vývojové dysfázie.....	17
3.4    Diagnostika vývojové dysfázie .....	19
3.5    Terapie vývojové dysfázie .....	19
4    Motorika a percepční schopnosti.....	22
4.1    Motorika.....	22
4.1.1    Hrubá motorika.....	22
4.1.2    Jemná motorika .....	23
4.1.3    Grafomotorika .....	23
4.1.4    Oromotorika .....	25
4.2    Percepční schopnosti.....	26
4.2.1    Sluchová percepce .....	26
4.2.2    Zraková percepce.....	27
5    Možnosti rozvoje motoriky a percepčních schopností u dítěte s vývojovou dysfázií .	29

5.1	Cíle výzkumného šetření .....	29
5.2	Metody výzkumného šetření .....	30
5.3	Průběh výzkumného šetření .....	30
5.4	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	31
5.5	Aplikace vlastního souboru cvičení .....	34
5.6	Závěry výzkumného šetření a doporučení .....	52
Závěr.....		55
Seznam příloh .....		59

## Úvod

Vývojová dysfázie je jednou ze základních logopedických diagnóz. Specificky narušená komunikační schopnost je vývojová porucha, která postihuje celou osobnost, která je díky tomu nerovnoměrně vyvinuta. Postiženy jsou všechny jazykové roviny, kromě výslovnosti je postižena tedy i gramatická stránka řeči, lexikální i pragmatické složky. Dále se projevují potíže v oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, oromotoriky a percepčních schopností, v orientaci v čase a prostoru a v neposlední řadě ve vnímání tělesného schématu.

Téma „Rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií“ bylo vybráno autorkou na základě logopedické praxe realizované u klinické logopedky, kam dochází děti s diagnostikovanou vývojovou dysfázií a autorka má možnost se podílet na jejich terapii.

Cílem této práce je ověřit autorkou vytvořený soubor cvičení, který se zaměřuje na rozvoj motoriky a percepčních schopností. Tento soubor má sloužit rodičům dětí s vývojovou dysfázií jako vzor cvičení, která dětem pomůžou v jejich vývoji.

Bakalářská práce je rozdělena do pěti kapitol. První čtyři kapitoly patří do teoretické části a poslední, pátá kapitola, je část praktická.

V teoretické části je nejprve popsán pojem „komunikace“, v rámci kterého je zde stručně vymezena i komunikace verbální a neverbální. Dále se tato část zabývá narušenou komunikační schopností. Tento pojem je opět stručně popsán a jsou zde vymezeny s tím související jazykové roviny. Definuje specificky narušenou komunikační schopnost, tedy i pojem „vývojová dysfázie“. Podrobněji je zde popsána její etiologie a symptomatologie, dále jsou vymezeny typy vývojové dysfázie a závěrem je popsána diagnostika a terapie vývojové dysfázie. Závěrem se teoretická část zabývá motorikou a percepčními schopnostmi. Popisuje hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku a oromotoriku a dále sluchovou a zrakovou percepci.

Poslední kapitola představuje výzkumnou část, ve které je mimo jiné uvedena kazuistika chlapce s vývojovou dysfázií. Je zde popsána nejprve rodinná a osobní anamnéza chlapce, dále se tato kapitola věnuje analýze lékařských zpráv a na závěr popisuje práci chlapce s autorkou navrženým souborem cvičení na rozvoj motoriky a percepčních schopností, na základě které je sledován přínos tohoto souboru cvičení pro děti s vývojovou dysfázií.



# 1 Komunikace

## 1.1 Vymezení pojmu komunikace

Pojem „komunikace“ má mnoho různých definic. Důvodem je především skutečnost, že pojem komunikace můžeme použít v mnoha různých oborech, např. psychologii, lingvistice, ale třeba i v dopravě.

Komunikace, latinsky „communicare“, je podle Koláře sdělování a výměna informací. „*V nejobecnější rovině tak rozumíme jakýkoliv přenos informace od vysílajícího k přijímacímu. Komunikace je vždy založena na určité znakové soustavě a pravidlech jejího užívání*“ (Kolář, 2012, s.65).

V případě každého člověka slouží komunikace k udržování lidských vztahů a zásadně ovlivňuje rozvoj osobnosti (Klenková, 2006). Během komunikace si se svým komunikačním partnerem vyměňujeme informace užíváním určitých systémů neboli kódů. Během jazykové komunikace si vyměňujeme sdělení, tedy informace, prostřednictvím jazykových znaků, které mohou být ve formě orální, grafické nebo gestické (manuální). (Vitásková, 2005).

Člověk si vyměňuje informace s prostředím, ve kterém momentálně je. Přijímáme z okolního prostředí informace a reagujeme na ně a následně informace také vysíláme. V rámci komunikačního procesu máme tři složky. Složku receptivní, centrální a expresivní. Receptivní složka je zodpovědná za vnímání. Zprostředkovává nám vjemy sluchem a zrakem. Díky centrální složce zpracováváme informace a získáváme k nim určitý postoj. Expresivní složka je složka vysílací.

Pokud je narušena některá z těchto komunikačních složek, člověk se bez odborné péče nemůže dále adekvátně vyvíjet (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

K pochopení problematiky mezilidské komunikace a nadále i narušené komunikační schopnosti je třeba vysvětlit si pojmy jazyk a řeč.

**Jazyk** je pojem, který označuje soubor sdělovacích prostředků, které používáme ve společenské skupině, jako je národ, sociální skupina, apod. (Slowík, 2007). Prostřednictvím této soustavy znaků můžeme vyjádřit veškeré své myšlenky, pocity apod. (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

**Řeč** je schopnost používat verbální i neverbální prostředky jazyka pro vyjádření svého obsahu vědomí. Používáme ji v komunikaci a interakci s ostatními lidmi (Slowík, 2007). Řeč je nadřazeným pojmem pro mluvu i jazyk (Bočková, 2011). Řeč je schopnost, která je specificky lidská. Je to individuální výkon každého jedince. Užíváme ji ke sdělování svých myšlenek, či pocitů. Řeč není vrozená, musíme ji u každého člověka rozvíjet (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

## **1.2 Verbální komunikace**

Do verbální komunikace řadíme veškeré procesy komunikace, které mají základ v mluvené nebo psané řeči. Verbální komunikace je u lidí dominantním dorozumívacím prostředkem (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

Kolář (2012) uvádí, že verbální komunikace není jen sdělování informací jazykovými prostředky, ale i paralingvistickými aspekty, práce s hlasem, apod.

## **1.3 Neverbální komunikace**

V neverbální komunikaci užíváme mimoslovních prostředků. Tato komunikace má několik různých podob. Patří sem řeč očí, mimika, kinezika, sdělování fyzickými postoji, gestika, haptika, proxemika nebo i sdělování vnějším vzhledem. Neverbální komunikace je doprovodem komunikace verbální. Zpřesňuje ji, vyjadřuje emoce, postoje, záměry apod. (Průcha, 2013).

Do neverbální komunikace patří i některé zvukové neartikulované projevy. Jsou jimi např. pláč, smích, nesouhlas, odpor apod. V potaz musíme brát i pauzy a přerušování v rozhovoru. Neverbální komunikace nám pomáhá lépe chápat sdělovanou informaci. Většinu těchto projevů vyhodnocujeme v průběhu komunikace podvědomě.

Nedílnou součástí neverbální komunikace jsou modulační faktory mluvy, neboli paraverbální projevy. Těmi jsou hlasitost, rytmus, akcent, melodie, tempo řeči a změny rychlosti v řeči. Tyto faktory vyjadřují to, jakým způsobem byla informace řečena. Mohou vyjadřovat ironii, nadsázku apod. Jedno a to samé slovo řečené s jinou melodií, tempem nebo silou, může vyjadřovat třeba i opačný význam (Kejklíčková, 2016).

Dále můžeme v neverbální komunikaci rozlišovat fonémy vokální a nevokální. Vokální, neboli paralingvistické fonémy znamenají způsob mluvení a kvalitu hlasu. Nevokální, neboli extralingvistické fonémy zahrnují mimiku, haptiku, gestiku, zrakový kontakt a držení těla (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

## 2 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost se může týkat kromě mluvené řeči i neverbálních prostředků nebo její grafické formy. Mluvená řeč je v našem sociálním okolí tou nejpoužívanější formou komunikace. Slowík uvádí, že „*základním předpokladem pro komunikaci mluvenou řečí je dobré sluchové vnímání, správná funkce mozkových řečových center a nervových drah, funkční motorika mluvidel a dostatečná inteligence.*“ (Slowík, 2016, s. 88)

### 2.1 Vymezení narušené komunikační schopnosti

Definovat pojem narušená komunikační schopnost není úplně jednoduché. Stejně tak není jednoduché určit hranici, kdy je komunikace stále v normě a kdy už se jedná o narušení. Musíme brát v úvahu prostředí jedince, zejména prostředí jazykové.

Dále musíme brát v potaz také fyziologickou nemluvnost. Tato fáze je zcela běžná a prochází si jí každé dítě. Jedná se o období do jednoho roku, kdy dítě ještě nemluví, protože k tomu nemá fyziologické předpoklady. Dítě přesto ale křičí, žvatlá nebo brouká, jen zatím nepoužívá slova. Kolem jednoho roku života začíná vlastní vývoj řeči. Mluvit ve větách dítě začíná mezi druhým a třetím rokem (Klenková, 2006).

Podle Lechty (2003) může být vada vrozená i získaná, trvalá nebo přechodná, může být dominantním postižením nebo pouze příznakem. Narušení může být úplné nebo částečné a člověk si ho může, ale i nemusí uvědomovat.

K narušení komunikační schopnosti dochází z důvodu poškození centrální nervové soustavy. K tomuto narušení může dojít v období prenatálním, perinatálním, ale i postnatálním. Komunikační schopnost může být narušena tedy i v průběhu života a k deficitům v oblasti vývoje řeči může také docházet kvůli nepodnětnému prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

Nejčastěji je narušená komunikační schopnost vymezena tak, že jde o narušení jedné nebo více jazykových rovin. Je tedy nutné brát v potaz všechny jazykové roviny a nezabývat se pouze foneticko-fonologickou rovinou, která se zabývá zvukovou stránkou řeči (Bendová, 2011).

Narušenou komunikační schopnost můžeme klasifikovat z několika různých hledisek. Můžeme rozlišovat totální nebo parciální narušenou komunikační schopnost, orgánovou nebo funkční, dominantní nebo symptomatickou.

Dále můžeme narušenou komunikační schopnost rozlišovat podle Mezinárodní klasifikace nemocí. Mezi základní druhy patří vývojová nemluvnost (narušený vývoj řeči), získaná orgánová nemluvnost (afázie), základní psychogenní nemluvnost (mutismus a elektivní mutismus), narušení zvuku řeči (huhňavost, palatolálie), narušení plynulosti řeči (koktavost a breptavost), narušení článkování řeči (dyslálie a dysartrie), poruchy hlasu (dysfonie a afonie), kombinované vady a poruchy řeči (více druhů NKS současně), symptomatické poruchy řeči (NKS jako nedominantní postižení), narušení grafické stránky řeči (alexie, agrafie, akalkulie, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie) (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

## **2.2 Jazykové roviny**

Při posuzování úrovně řečového projevu člověka můžeme hodnotit čtyři jazykové roviny. Rovinu foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a rovinu pragmatickou (Bendová, 2011). Rozvoj těchto rovin sledujeme i u dětí s narušeným vývojem řeči. Proto si je nyní popíšeme podrobněji.

### **Foneticko-fonologická rovina**

Při hodnocení foneticko-fonologické roviny se logoped zabývá zvukovou stránkou řeči, neboli problematikou výslovnosti hlásek mateřského jazyka a jejich sluchovou diferenciací. Už dítě ve věku kojence umí jednotlivé hlásky rozlišovat. Dále pak kolem 4,5 let dokáže dítě diferencovat podobně znějící hlásky. Celková schopnost fonematické diferenciaci se utváří do šesti až osmi let života dítěte.

Problémy v oblasti foneticko-fonologické roviny se u dítěte s vývojovou dysfázií projevují nejčastěji v analýze a syntéze, v oblasti sluchové paměti a sluchové diferenciaci (Bendová, 2011).

### **Lexikálně-sémantická rovina**

Při hodnocení lexikálně-sémantické roviny se zabýváme kvalitou a rozsahem aktivní i pasivní slovní zásoby. Logoped, který tuto rovinu hodnotí, se orientuje nejen na porozumění

významu slov, ale i na orientaci a správné používání pojmů. Dále se zabývá porozuměním složitějších výkladů a naopak i vyprávění, u kterého dítě musí používat synonyma, antonyma, slova podřazená a nadřazená apod.

Narušení této roviny se u dítěte projevuje chudší slovní zásobou, nejistou a nevýstižnou formulací a zhoršenou kvalitou verbální obratnosti. Může se stát, že dítě použije ve větě synonymum, které však neodpovídá významu původnímu, nemusí chápat metafory, nadsázky apod.

Poruchy v lexikálně-sémantické rovině se projevují nejčastěji u dětí s vývojovou dysfázií, u dětí s mentálním postižením, či poruchami autistického spektra nebo i u dětí s těžkým zrakovým nebo sluchovým postižením (Bendová, 2011).

### **Morfologicko-syntaktická rovina**

V rámci morfologicko-syntaktické roviny se zabýváme gramatickou stránkou řeči, tedy především problémy se skloňováním a časováním slov. U dítěte, které nastupuje do školy, by se už neměly projevovat agramatismy. (Klenková, 2006). Dítě umí užívat jednotlivé slovní druhy ve větě a dokáže vytvořit celou větu nebo i souvětí. Děti, u kterých můžeme zaznamenat potíže v této rovině, mají problémy používat gramatická pravidla v písemném projevu.

Poruchy v morfologicko-syntaktické rovině se projevují u dětí, které mají riziko vzniku specifických poruch učení, u dětí s vývojovou dysfázií, poruchami autistického spektra nebo s mentálním, sluchovým nebo zrakovým postižením (Bendová, 2011).

### **Pragmatická rovina**

U pragmatické roviny se zabýváme schopností užívat jazyk v různých komunikačních situacích, tedy využít jazyka v praxi. Jedná se o výstižně sdělení nebo žádost o nějakou informaci, vyjádření svých pocitů, dojmů, prožitků apod. Člověk by měl umět střídát roli komunikátora a komunikanta. Do této roviny řadíme i zapojení neverbální komunikace, tedy mimiky, gestiky, apod. (Klenková, 2006).

Narušení této roviny se projevuje obtížemi při navazování komunikačních situací, udržení sociálních kontaktů, člověk je v komunikaci s ostatními spíše pasivní a má potíže výstižně formulovat otázky a vyjadřovat se před ostatními lidmi.

Poruchy v pragmatické rovině se projevují především u dětí, které už v předškolním věku měly diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost. Jsou to zejména děti s vývojovou dysfázií, mutismem, balbuties, děti s poruchami autistického spektra a s mentálním, sluchovým nebo zrakovým postižením (Bendová, 2011).

### 3 Vývojová dysfázie - specificky narušený vývoj řeči

Většina autorů se ve svých publikacích shoduje, že specificky narušený vývoj řeči, neboli vývojová dysfázie, se obtížně definuje a odborníci v této oblasti nemají jednotný názor. Podle Škodové je vývojová dysfázie „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“ (Škodová et al., 2003, s.106). Dlouhá uvádí, že vývojová dysfázie je „*porucha řečového vývoje způsobená poruchou percepce řeči různého stupně, která se dále prezentuje různými formami postižení jazykových struktur*“ (Dlouhá et al., 2017, s. 118). Dvořák (2001) definuje vývojovou dysfázii jako specificky narušený vývoj řeči, při kterém se jedná o ztíženou schopnost nebo neschopnost naučit se verbální komunikaci, přestože podmínky, jako je sociální prostředí, dostatek podnětů, negativní klasická neurologická, foniatrická a další vyšetření, jsou přiměřené.

Většina z nich se shoduje v názoru, že vývojová dysfázie je centrální poruchou řeči. Je to narušená komunikační schopnost, která patří k vývojovým poruchám. Vývojovou dysfázii můžeme diagnostikovat v případě, že dítě, přestože má přiměřené podmínky pro rozvoj řeči, dokáže jen obtížně nebo dokonce nedokáže vůbec verbálně komunikovat. Přiměřené podmínky pro rozvoj řeči jsou dobré, když se u dítěte nevyskytují žádné závažné psychiatrické nebo neurologické nálezy, nemá poruchu sluchu, má přiměřenou inteligenci a jeho prostředí mu nabízí dostatek podnětů, čímž je pro něj stimulující (Klenková, 2006). Předpokládá se, že příčinou vývojové dysfázie je difuzní organické poškození mozku. Toto poškození vzniká u dítěte v prenatálním, perinatálním nebo i v raně postnatálním období, tedy do jednoho roku dítěte (Bendová, 2011). Vývojová dysfázie je narušená komunikační schopnost, při které dochází k poškození raně se vyvíjející CNS. Zasahuje expresivní i receptivní složky řeči a to v různých jazykových rovinách. Postihuje slovní zásobu, gramatiku i výslovnost. U vývojové dysfázie je celkový vývoj osobnosti nerovnoměrný. Přesahuje rámec fatické poruchy, tedy poruchy nejvyšších řečových funkcí (Klenková, 2006).

#### 3.1 Etiologie vývojové dysfázie

Převážná většina autorů považuje za příčinu vzniku vývojové dysfázie poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Příčiny vzniku můžeme rozdělit na genetické, vrozené a



získané, nicméně může se vyskytovat i kombinace těchto příčin. Právě u vývojové dysfázie se někteří odborníci domnívají, že jde o multidimenzionální charakter (Klenková, 2006).

Kutálková (2011) uvádí, že před vývojovou dysfázií je téměř pravidelně diagnostikován opožděný vývoj řeči. Příčinou vývojové dysfázie bývají potíže v oblasti centrálního nervového systému. Nervové dráhy nebývají rovnoměrně dozrány, případně se může vyskytnout neurologický nález, který většinou nebývá velkého rozsahu. Mnoho dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií mívá nízkou porodní hmotnost, často porod trvá delší dobu a už těhotenství bývá rizikové.

Škodová a Jedlička (2003) uvádí, že vývojová dysfázie je důsledkem poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Předpokládá se, že vývojová dysfázie není pouze ložiskové postižení, ale jedná se o difúzní poškození centrální nervové soustavy. Vývojové poruchy, jako je právě vývojová dysfázie, se objevují především u chlapců.

### **3.2 Symptomatologie vývojové dysfázie**

Nejvýraznějším projevem vývojové dysfázie bývá opožděný vývoj řeči, který je pro rodiče také nejzásadnějším důvodem, proč vyhledávají pomoc logopeda (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Vývojová dysfázie se značí nerovnoměrným vývojem osobnosti. Příznaky se objevují v řečové i neřečové oblasti. Řečové dovednosti jsou na nižší úrovni. Podle Lejsky (2003) dítě, které má vývojovou dysfázii, řeč dobře slyší, ale špatně jí rozumí. To je úzce spjaté i s chybnou tvorbou vlastní řeči. Důsledkem špatného porozumění řeči je opožděný vývoj řeči. Lejska (2003) vypsala oblasti, ve kterých se objevují deficity. Narušena je jak fonetická, tak fonologická realizace hlásek. Dítě s vývojovou dysfázií má potíže v oblasti spojování jednotlivých slov do celých vět, chybně řadí slabiky, tedy některou slabiku může vynechat, přehodit s jinou nebo jednu slabiku opakuje vícekrát. Srozumitelnost řeči je obtížná a objevuje se v ní mnoho agramatismů. Dítě má potíže s udržením dějové linie, aktivní slovní zásoba je velmi omezena a je porušena krátkodobá paměť. Projevují se deficity v oblasti kresby, vyskytuje se dyslexie a dyspraxie. Řečové schopnosti jsou u dysfaticů v nepoměru s neřečovými. Je narušena zraková i sluchová percepce. U sluchové percepce se objevují potíže ve schopnosti rozlišovat podobné hlásky. Auditivně-verbální paměť je narušena, dítě

má problémy zapamatovat si rytmus a následně ho zopakovat. Další potíže se projevují v motorice a lateralitě. Motorický vývoj je celkově opožděn, deficity se projevují v oblasti hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky i oromotoriky. Dotyčný obtížně plánuje a vykonává pohyby (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

Škodová a Jedlička (2003) uvádí, že vývojová dysfázie narušuje nejen povrchovou, ale i hloubkovou strukturu řeči. V povrchové struktuře řeči můžeme zaznamenat narušení v oblasti distinktivních rysů hlásek a artikulace a můžeme zaznamenat i záměnu nebo vynechání hlásek nebo slabik ve slově. Potíže, které můžeme zaznamenat v rovině lexikálně-sémantické (např. malá slovní zásoba) a morfologicko-syntaktické (např. špatný slovosled nebo nesprávné užití koncovek), patří do hloubkové struktury řeči (Klenková, Bočková a Bytešníková, 2012).

Kutálková zdůrazňuje fakt, že u dětí s vývojovou dysfázií se v oblasti řeči nejedná pouze o problematickou výslovnost. Dítě má omezenou slovní zásobu, slova často komolí, či zamění podobně znějící slova. Skládají spíše jednoduché věty, slovosled bývá zpřeházený a zápor nechávají až za slovesem a velké potíže se objevují při užití předložek (Kutálková, 2011).

### 3.3 Typy vývojové dysfázie

Vývojovou dysfázií můžeme dělit na tři typy – receptivní, expresivní a smíšenou vývojovou dysfázií.

**Receptivní,** neboli percepční vývojová dysfázie je charakteristická tím, že je narušena řečová percepce, dítě s vývojovou dysfázií má tedy potíže s rozuměním řeči, vnímáním a pamětí. Má obtíže rozlišovat rychle se měnící a velmi krátké zvuky. Z toho nám vyplývá, že dítě s vývojovou dysfázií bude mít problém s porozuměním řeči, protože právě krátké a rychle se měnící zvuky nám řeč charakterizují. Objevují se tedy potíže s fonologickým vývojem, tvorbou, ale i rozuměním sdělovanému slovu. Zvuk tedy slyší, ale nerozumí mu. O to horší je rozumění řeči, když je v pozadí nějaký hluk. Dítěti se musí instrukce často opakovat, nejlépe vše názorně ukázat a nechat mu ke zpracování informací více času (Dlouhá, 2017).

Kutálková uvádí, že základním příznakem percepční vývojové dysfázie je obtížné rozlišování podobných hlásek, případně napodobení těchto hlásek (Kutálková, 2011).

Dalším problémem u dětí s vývojovou dysfázií je dějová a časová posloupnost. U těchto dětí se často projevuje i porucha sluchového zpracování. Při puštění zvuku a následném testování toho, jestli dítě dokáže zvuky ve správném pořadí zopakovat, často selhává. Někdy se vyskytují výpadky pozornosti a další kognitivní poruchy, jako je opoždění abstraktního nebo symbolického myšlení.

Děti s receptivní vývojovou dysfázií mají výrazné problémy v oblasti fonemického sluchu. To způsobuje, že mají obtíže při rozlišování zvukově podobných hlásek, slabik a slov. Po dlouhou dobu trvá neschopnost dítěte rozeznat znělé a neznělé hlásky. Dále můžeme pozorovat agramatismy, kdy děti např. nepoužívají, nebo špatně užívají předložky, špatně užívají rody a čísla u podstatných jmen, apod. Dítě mnoho pojmů vůbec nezná a má potíže pochopit abstraktní pojmy. Problémy tedy nastávají na úrovni foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, ale i pragmatické (Dlouhá, 2017).

**Expresivní** vývojová dysfázie se vyznačuje tím, že vývoj řeči je opožděný a vyjadřovací schopnosti jsou odchýlné. V rozumění řeči ale takový problém není. V malé míře může být opožděn i vývoj fonemického sluchu. Děti používají často vlastní slova a rozvoj samotné aktivní slovní zásoby je velmi pomalý. Řeč je svými agramatismy nesrozumitelná, obtíže se objevují v oblasti syntézy, tedy skládání slabik do slov a dále i slov do vět. Porozumění řeči je u dítěte v normě, nicméně nemluví plynule. Poruchy u tohoto typu vývojové dysfázie můžeme zaznamenat především na úrovni morfologicko-syntaktické. U dětí se vyskytují obtíže především v oblasti gramatiky, tedy ve shodě podmětu s přísudkem, použití správného rodu, čísla a času, velmi omezeně umí používat předložky a ve větách nepoužívají správný slovosled. Pro děti s expresivní vývojovou dysfázií je velmi obtížné osvojit si gramatická pravidla. Proto jsou jejich věty převážně jednoduché (Dlouhá, 2017).

Kutálková doplňuje, že děti s expresivním typem vývojové dysfázie bývají nešikovné a neobratné (Kutálková, 2011).

**Smíšená vývojová dysfázie** je nejčastější formou. Projevuje se u ní kombinace poruchy rozumění řeči, ale i vyjadřovacích schopností.

### **3.4 Diagnostika vývojové dysfázie**

V první řadě je nutné udělat diferenciální diagnostiku a vyloučit ostatní poruchy, jako je sluchové nebo mentální postižení, autismus, opožděný vývoj řeči, dyslalie, mutismus, dysartrie nebo Landauův-Kleffnerův syndrom.

Na diagnostice se podílí mnoho odborníků, týmová spolupráce je základem úspěšné diagnostiky. Podílí se na ní tedy foniatr, neurolog, logoped, speciální pedagog, psycholog a další. Foniatr vyšetří sluch, všechny složky řeči, celkový rozvoj osobnosti dítěte, zaměřuje se na fonemický sluch. Neurolog zajišťuje EEG vyšetření, neurologický nálezn ale může být negativní, přestože je vývojová dysfázie diagnostikována. Logoped a speciální pedagog se snaží o vytvoření celkového obrazu dítěte. Zjišťují, do jaké míry je opožděn vývoj dítěte. Snaží se u dítěte rozvíjet orientaci v čase a prostoru, veškerou motoriku, sluchové a zrakové vnímání, expresivní a percepční stránku řeči, paměť, a další. (Škodová, Jedlička a kol., 2003). Logopedická diagnostika musí být zaměřena na veškeré řečové roviny. Na jejím základě logoped navrhne terapeutický plán (Dlouhá, 2017).

Psycholog se zaměřuje na celkový rozvoj dítěte, který je velmi nerovnoměrný. Intelekt však u dítěte s vývojovou dysfázií nebývá narušen. V případě, že ano, jedná se o kombinované postižení. Dále pak bývá součástí vyšetření kresba a obkreslování (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Veškeré možnosti diagnostiky úzce souvisí s tím, v jakém věku máme možnost dítě vyšetřit. Děti, které se narodily bez jakýchkoli rizik, sledujeme většinou od tří let. Děti, které jsou nedonošené, sledujeme komplexně už od narození. Nejprve je důležité vyloučit periferní poruchy sluchu. Dále můžeme pokračovat s rozuměním řeči, což je možné od tří let věku dítěte, a s vyjadřovacími schopnostmi. Snažíme se popsat jednotlivé jazykové roviny dítěte. Nedílnou součástí je i vyšetření motoriky mluvidel. Toto vyšetření většinou probíhá na ORL a pozorují se řečové a hlasové projevy dítěte. S chováním a motorickými dovednostmi úzce souvisí úroveň jemné a hrubé motoriky (Dlouhá, 2017).

### **3.5 Terapie vývojové dysfázie**

Terapie, aby byla úspěšná, musí být založena na týmové spolupráci. To platí i u terapie pro děti s vývojovou dysfázií. Kromě spolupráce s logopedem je důležité spolupracovat i s

psychologem a s lékaři, především tedy s pediatrem, foniatrem a neurologem. Dále je v rámci terapie důležitá spolupráce s pedagogy, ale ze všeho nejdůležitější je rodina, její péče a spolupráce s odborníky. Je za potřebí rozvíjet celou osobnost dítěte a sestavit mu individuální terapeutický plán (Škodová, Jedlička a kol.)

Terapie musí zahrnovat rozvoj jemné a hrubé motoriky, motoriky mluvidel a grafomotoriky. V neposlední řadě zahrnuje rozvoj sluchové a zrakové percepce, myšlení, paměti a pozornosti, schopnosti orientace v čase a prostoru a rozvoj řeči (Dlouhá, 2017).

V rámci terapie vývojové dysfázie si popíšeme stručně oblast paměti, pozornosti, orientace v čase a prostoru a rozvoj řeči. Dále rozvoj motoriky a percepčních schopností je vzhledem k tématu této práce podrobně popsán v následující kapitole.

### **Rozvoj myšlení**

Řičan (2006) uvádí, že „*vycházíme z posouzení intelektových schopností dítěte klinickým psychologem.*“ Klinický psycholog tak pomáhá s diagnostikou i diferenciální diagnostikou a podílí se tak na volbě terapeutického postupu.

Kaprál (1982) upozorňuje na to, že je třeba vývoj řeči stimulovat rovnoměrně, aby se tak nezačaly zhoršovat rozumové schopnosti dítěte.

Intelekt dítěte se může zlepšovat v případě, že se obsahová stránka řeči dítěte správně rozvíjí. To napomůže i rozvoji celé osobnosti dítěte (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Vygotskij (1971) tvrdí, že zhruba do dvou let věku dítěte probíhá vývoj myšlení a řeči nezávisle na sobě, ale kolem druhého roku se protnou a myšlení začíná být verbální a řeč se stává intelektuální (Lechta, 2002).

### **Rozvoj paměti a pozornosti**

Terapeutické postupy na rozvoj paměti a pozornosti přizpůsobujeme dítěti individuálně. Přizpůsobujeme je na základě toho, jakou mají úroveň pozornosti, jak rychlá je u nich adaptace na neznámé okolnosti a podněty a jak moc dítě podléhá podnětům, které je od práce vyrušují. V případě, že je narušena krátkodobá paměť, snažíme se, aby dítě rozumělo základním pojmům a instrukcím, procvičujeme s nimi delší slova tak, že je s nimi neustále opakujeme, učíme je dodržovat správný slovosled, rytimizaci apod. (Dlouhá, 2017).

Škodová a Jedlička zdůrazňují opakování všech postupů a jednotlivých činností, aby se dítě danou činností naučilo zvládat (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

### **Rozvoj orientace v čase a prostoru**

Děti s vývojovou dysfázií mohou mít narušenou orientaci v čase a prostoru. Narušena bývá pravolevá orientace, s čímž souvisí i potíže s lateralitou. Dítě může mít buď nevyhraněnou lateralitu, nebo zkříženou. V rámci časové orientace bývá potíž především s označením časové jednotky, nikoli s vnímáním času jako takového (Dlouhá, 2017.)

Děti s vývojovou dysfázií mívají problémy se základními informacemi o sobě, tedy nevědí kolik jim je let, nepamatují si datum narození či jména svých rodičů. Mají obtíže chápat rodinné vztahy, tedy kdo je syn, vnuk, atd. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

### **Rozvoj řeči**

Pro terapii rozvoje řeči je typická individuální péče klinického logopeda. U každého dítěte s vývojovou dysfázií se výrazně liší jeho schopnosti a dovednosti. Mívají obtíže udržet pozornost, proto je individuální přístup velmi důležitý a prospěšný. Pro dítě se připraví individuální plán podle toho, na jaké úrovni ve vývoji řeči se momentálně nachází. Nejprve se snažíme o nácvik rozumění řeči a podporu mluvního apetitu. Zprvu učíme fonologické prvky a poté můžeme začít s vyvozováním jednotlivých hlásek (Dlouhá, 2017).

Řeč je schopnost komplexní a proto se musí rozvíjet všechny jazykové roviny (Bednářová, Šmarádová, 2015).

Je třeba zdokonalovat aktivní i pasivní slovní zásobu. Učíme dítě rozlišovat slovní druhy, nejprve citoslovce, dále slovesa, přídavná jména, atd. Když se slovní zásoba dítěte začíná rozšiřovat, je důležité rozvinout věty a nepoužívat pouze věty jednoduché, trénuje se popis obrázku, či vyprávění (Kutálková, 2011).

## **4 Motorika a percepční schopnosti**

### **4.1 Motorika**

Pojem motorika vychází z latinského pojmu „motus“, neboli pohyb. Jedná se o soubor pohybů a pohybových schopností lidského těla. Do motoriky můžeme zahrnout pohyby, které jsou instinktivní, nepodmíněné, ale i podmíněné reflexy, tedy různé pohybové návyky, které jsme si osvojili během života (Milichovský, 2010).

Rozvoj motoriky a rozvoj řeči spolu úzce souvisí. Zhoršenou motoriku, tedy neobratnost a nešikovnost můžeme postřehnout u dítěte v předškolním věku během hraní. Dětem dělají potíže cviky, jako je stoj na jedné noze, přeskoky snožmo nebo lezení po žebřinách. Obtížně se učí i jezdit na kole nebo plavat (Dlouhá, 2017).

Do rozvoje motoriky musíme zahrnout hrubou i jemnou motoriku, ale i grafomotoriku a oromotoriku. Neubauer zdůrazňuje rozvoj celkové koordinace, tedy chůze, běhání, lezení, apod. Snažíme se rozvíjet koordinaci pohybů, načasování i rovnováhu. U jemné motoriky dítě učíme, aby si samo umělo zapnout knoflíky nebo zip u bundy, zavázat si tkaničky u bot, správně držet příbor apod. U dětí s vývojovou dysfázií je velmi často narušena i grafomotorika s oromotorikou, které jsou třeba systematicky rozvíjet (Neubauer a kol., 2018).

U dítěte v předškolním věku se výrazně zlepšuje hrubá i jemná motorika. Veškeré pohyby už jsou mnohem přesnější. Začíná mít větší sílu a rádo se hýbe. Umí už dobře běhat, házet i chytat míč, skákat nebo šplhat. Umí už lépe jezdit na kole nebo plavat, protože se už do tohoto věku zlepšila koordinace oko ruka a tím pádem je šikovnější a obratnější. Děti si rády malují, vybarvují, obkreslují, vystřihují nebo něco tvoří, měly by si už umět zavázat tkaničky. (Allen, Marotz, 2002).

#### **4.1.1 Hrubá motorika**

Hrubou motoriku můžeme považovat za pohyby velkých svalových skupin. Jsou tak označovány pohyby celého těla. (Milichovský, 2010).

Díky hrubé motorice může člověk najít své těžiště, udržet nebo změnit polohu v prostoru, dokáže koordinovaně svaly užívat (Dvořák, 2001).

Při rozvoji hrubé motoriky se zaměřujeme na pohyblivost, rovnováhu a koordinaci člověka. Pozorujeme dítě během různých aktivit a zjišťujeme, zda jsou jeho pohyby koordinované, zda je provádí pomalu nebo rychle, případě s jakým odhodláním do provedení pohybu jde (Milichovský, 2010).

#### **4.1.2 Jemná motorika**

Jemná motorika, neboli také obratná, či dovednostní, je schopnost, při které můžeme obratně manipulovat s malými předměty (Kutálková, 2009). Do jemné motoriky neřadíme pouze motoriku ruky, ale i mimiku a gestikulaci. Vyplývá nám z toho tedy, že jde o hybnost malých svalových skupin (Milichovský, 2010).

Postupně se učíme manipulovat se stále menšími předměty. Rozvíjet můžeme jemnou motoriku různými hrami – vyrábění výtvarů z papíru, navlékání korálků, šití, modelování, šroubování uzávěrů a další (Kutálková, 2009).

Dvořák (2001) uvádí, že jemná motorika je aktivita drobných svalů, tím pádem lze do ní řadit i grafomotoriku, logomotoriku, mimiku, oromotoriku a vizuomotoriku.

#### **4.1.3 Grafomotorika**

Pojem grafomotorika pochází z řeckého „grafo“, tedy psaní, písemný a latinského „motus“, pohyb. Jedná se o souhrn pohybových aktivit, které souvisí s grafickou činností. Je to soubor psychomotorických činností, které jsou vykonávány při grafické činnosti, jako je kreslení, malování, psaní atd. (Vyskotová, Macháčková, 2013). U grafomotoriky dbáme na správné držení tužky, tedy držení třemi prsty. Dále je třeba pohlídat, že má dítě volné zápěstí a správný směr tužky. Ta by měla směřovat zhruba k rameni. Na tužku vyvíjíme jen přiměřený tlak (Kutálková, 2009). Grafomotorika se u každého jedince vyvíjí individuálně a postupně se zdokonaluje. Začíná se zlepšovat koordinace oko ruka, která je významná pro rozvoj grafického projevu. Důležité je dítě motivovat, aby samo chtělo malovat a dávat mu k tomu dost příležitostí. Dítě potom maluje to, co vnímá kolem sebe, ale i své vlastní prožitky (Vyskotová, Macháčková, 2013). U předškolního dítěte je grafomotorika závislá na několika psychomotorických funkcích. Dítě musí být mentálně vyspělé, mít v pořádku zrakové a prostorové vnímání, paměť, pozornost a laterální. Velký vliv má na grafomotoriku i úroveň hrubé a jemné motoriky. U školního dítěte úroveň grafomotoriky významně ovlivní



schopnost psaní. Pokud je grafomotorika dítěte neobratná, dítě může mít potíže s psaním jednotlivých písmen, která potom mohou být nečitelná. Také tempo psaní je značně pomalejší. Dítě je potom zaměřeno příliš na samotné psaní a nezbývá už tolik pozornosti na to, co vlastně píše (Bednářová, Šmardová, 2010).

### **Grafomotorický vývoj (Lipnická, 2015)**

Lipnický (2015) uvádí, že grafomotorický vývoj dítěte prochází určitými fázemi, ve kterých by měly mít děti ve stejném věku téměř stejné dovednosti.

1-2 roky	Dítě zkouší různé úchopy pastelky, ale převážně ji drží v dlani. Úchop je ještě velmi pevný a křečovitý a dítě kreslí celou rukou. Pohyb tedy vychází z ramene.
2-3 roky	Dítě už začíná používat ke kreslení jen tři prsty a postupně si správný úchop fixuje. Maluje především svislé a vodorovné čáry a krouživě čmárá po papíře. Učí se už kreslit na omezenou plochu papíru a nečmárat všude kolem. Dítě pojmenovává to, co nakreslilo.
3-4 roky	Dítě kreslí tzv. hlavonožce, tedy postavu kruhových tvarů s končetinami, které značí čáry. Maluje kruhové věci, jako spirály, sluníčko apod. Dokáže už namalovat také tvary, jako je čtverec nebo trojúhelník. Nedokáže je ale prozatím pojmenovat.
4-5 let	Dítě už umí namalovat postavu, která má trup i končetiny. Umí namalovat různé tvary a vzájemně je kombinovat. Předkreslené tvary vybarvuje, ale zatím dost nepřesně. Rozvíjí se u něj vnímání barev i tvarů.
5-6 let	Dítě namaluje postavu s trupem a všemi jejími částmi. Kresba je bohatší, namaluje různé tvary, domeček s plotem, auto, strom apod. Umí spojovat čarou jednotlivé body a začíná napodobovat velká tiskací písmena a další symboly, jako vlnovky nebo smyčky (Lipnická, 2015)

#### 4.1.4 Oromotorika

Dvořák (2001) uvádí, že „*oromotorika se týká pohybů dutiny ústní*“

Šimáková uvádí, že mnoho dětí nemá příliš zpevněný jazyk a neumí s ním správně pracovat. Pokud má dítě zkrácenou podjazykovou uzdičku, je třeba to co nejrychleji řešit, aby si dítě neosvojilo špatnou výslovnost. Zkrácená uzdička může být také důvodem potíží během kojení či sání. V případě, že se problém s podjazykovou uzdičkou vyřeší, je třeba co nejdříve začít s jazykem cvičit, aby byl časem pevnější. Během oromotoriky děti vedeme k tomu, aby daly jazyk přesně tam, kam chtějí. Zkrátka aby ho dokázaly dobře ovládat.

Oromotorika nám může pomoci při učení hlásek, které dítě neumí a nejdou mu. Dítě naučíme jednotlivé cviky a každý z nich má význam pro učení některé z hlásek. Každá hláska má své místo tvoření a když dítě učíme oromotorické cviky, hlásky se naučí mnohem jednodušeji (Šimáková, 2018, [online]).

#### **Oromotorika – cviky**

Oromotorické cviky jsou důležité pro posílení orofaciálních svalů a lepší motoriku mluvidel. V případě, že dítě opakuje pravidelně tyto cviky, koordinace mluvidel se postupně zlepší a to vede i k lepší artikulaci (Kaulfuss, Plicková, 2017).

Kaulfuss (2017) uvádí ve své publikaci deset cviků pro rty a jedenáct cvičení pro jazyk.

Pro rozcvičení rtů jsou uvedeny tyto cviky: přetáhnout spodní ret přes horní, přetáhnout horní ret přes spodní, současně schovat oba rty, nádech nosem a následné nafouknutí tváří, špulení rtů, vytáhnout pravý koutek směrem nahoru, vytáhnout levý koutek směrem nahoru, vytáhnout oba koutky současně směrem nahoru, úsměv, špulení rtů se střídá s úsměvem.

Pro cvičení jazyka jsou uvedeny tyto cviky: vodorovné vysouvání jazyka ven z úst, olizovat špičkou jazyka horní zuby z vnější strany, olizovat špičkou jazyka spodní zuby z vnější strany, olizovat špičkou jazyka horní zuby z vnitřní strany, olizovat špičkou jazyka spodní zuby z vnitřní strany, udělat ruličku, ťuknout špičkou jazyka za horní řezáky, přední část jazyka přitisknout za horní řezáky, celou plochou přitlačit jazyk na horní patro, udělat bouli jazykem na levé tváři, udělat bouli jazykem na pravé tváři.

## 4.2 Percepční schopnosti

### 4.2.1 Sluchová percepce

Sluchové vnímání má velký význam pro vývoj řeči. V případě, že je sluchové vnímání oslabeno, může způsobit problémy v oblasti psaní, čtení a zapamatování si něčeho. Pro rozvoj sluchového vnímání je důležité dětem číst pohádky, různé příběhy, pouštět písničky, rozvíjet vnímání rytmu, nebo hrát hry, u kterých dítě zjišťuje zdroj zvuku. Dále můžeme vytleskávat slova, říkat básničky, které doprovázíme pohybem, nebo děti učíme rozpoznávat, kterou hláskou začíná které slovo.

Pro rozvoj řeči dítěte je důležitá rozvinutá schopnost sluchové diferenciaci neboli sluchového rozlišování. To je potřebné pro správnou výslovnost, ale později i pro psaní a čtení. Dítě by mělo umět rozlišit jednotlivé hlásky. Mělo by poznat rozdíl mezi měkkými a tvrdými souhláskami, mezi znělými a neznělými souhláskami, mezi krátkými a dlouhými souhláskami a mělo by rozeznat sykavky. V případě, že se vyskytuje potíže s rozlišením některé z hlásek, je potom problém i u psaní nebo čtení této hlásky. Toto rozlišení hlásek je nutné pro následné uplatnění gramatických pravidel. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek má dopad na vnímání rytmu. Dítě má následně potíže s učením se básniček, říkanek, rozpočítadel, má problémy s rytmizací a vytleskáváním jednotlivých slov. U dítěte v předškolním věku se nevyzrálá sluchová diferenciaci projevuje potížemi s výslovností, poznáváním známých zvuků, záměnností měkkých a tvrdých slabik. U dítěte ve školním věku se potíže se sluchovou diferenciací projevují nedostatky v písemném projevu, kde chybují v měkčení hlásek, zaměňují znělé a neznělé souhlásky, sykavky, dlouhé a krátké samohlásky a větší míře chybují v gramatice v písemném projevu (Bednářová, Šmardová, 2010).

K rozvoji sluchové percepce, především tedy k procvičování délky hlásek, může být velmi nápomocný bzučák, kterým si znázorňujeme délku hlásek. Dále můžeme využít vizuální kontrolu a znázornit si délku hlásek pomocí teček a čárek (Šauerová, Špačková a Nechlebová, 2012).

Nedílnou součástí sluchové percepce je sluchová analýza a syntéza, tedy rozkládání a skládání vět, slov, či hlásek. U analýzy vyčleňujeme jednotlivá slova z věty, dále slabiky ze

slova a nakonec jednotlivé hlásky. U syntézy naopak skládáme z hlásek slabiky, ze slabik slova a ze slov celé věty. V případě, že má dítě problémy v oblasti analýzy a syntézy, dělá mu potíže psát a číst. U čtení slabikuje s námahou, čtení je pomalé a dítě obtížně vnímá to, co čte. Dítě si potom může slova domýšlet, jednotlivé části slov čte několikrát nebo si předčítá. U psaní je obdobný problém. Když si dítě neuvědomuje jednotlivé hlásky, slova komolí a některé hlásky vynechává. Může mít obtíže s určením slov, která se rýmují, s vytleskáváním slov, jednotlivá slova komolí, vynechává nebo zaměňuje hlásky (Bednářová, Šmardová, 2010).

U dítěte s vývojovou dysfázií může být sluchová percepce oslabena, což má vliv i na rozvoj řeči. Rozvíjet můžeme sluchovou percepci různými cvičeními. Učíme se lokalizovat zvuk, určit předmět podle zvuku, poznávat melodie, opakovat rytmy, rozlišovat slova s nebo bez vizuálního podnětu, roztleskávat slova nebo hrát slovní fotbal apod. (Bednářová, Šmardová, 2015).

#### **4.2.2 Zraková percepce**

Zrakové vnímání je podstatné nejen pro rozvoj řeči a myšlení, ale i pro vizuomotorickou koordinaci, psaní, čtení, prostorovou orientaci, apod. Zrakové vnímání můžeme rozvíjet cvičeními, ve kterých dítě hledá obrázek, který je v řadě jediný jiný, liší se velikostí, detailem nebo třeba polohou. Z her, které jsou pro nás běžně dostupné, jsou pro rozvoj zrakové percepce vhodná pexesa, domina, stavění stavebnic podle předlohy a podobné hry. Když se dítěte zeptáme, co dnes vidělo v mateřské škole nebo třeba po cestě domů, posilujeme tak zrakovou paměť. Tu můžeme trénovat ale i tak, že dítěti ukážeme několik věcí a poté je schováme. Dítě má potom vyjmenovat vše, co vidělo (Bednářová, Šmardová, 2010).

Škodová a Jedlička (2003) zmiňují *Vývojový test zrakového vnímání* od Frostigové (1972) na zjištění úrovně vizuální percepce. Tento test se využívá především u dětí mezi 4. a 8. rokem života. V rámci tohoto testu se autor zaměřuje především na vizuomotorickou koordinaci, diferenciaci figury a pozadí, kontrastnost tvaru, polohu v prostoru a prostorové vztahy (Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Zraková diferenciacie je podstatná pro čtení a psaní. Dítě musí umět rozlišit detail, hornodolní a pravolevé postavení. S věkem dítěte se schopnost zrakové diferenciacie lepší. Nejprve dítě umí rozpoznat výrazně jiný obrázek v řadě. Potupně se naučí rozpoznat obrázek lišící

se detailem, odliší horno-dolní postavení a později i pravolevé postavení. U dítěte s nevyzrálou zrakovou diferenciací se může objevovat zrcadlení písmen. Písmena mohou být převrácena horizontálně i vertikálně, nicméně vertikální převrácení je častější. Během školního věku může mít dítě problém se záměnou hlásek m-n, k-h, tyto hlásky se liší detailem. Dále se můžou objevovat obtíže v rozlišení horno-dolního postavení (b-p) nebo u pravolevého postavení (d-b).

Pro čtení a psaní je významná i zraková analýza a syntéza. Kolem pátého roku života by už dítě mělo kromě celku rozpoznávat i detaily a jednotlivé části celku. Tu podporují především puzzle, skládání různých obrázků, dokreslování obrázků nebo obkreslování podle vzoru (Bednářová, Šmardová, 2010).

Zraková percepce je u dětí s vývojovou dysfázií do jisté míry oslabena. Na základě toho může mít dítě ve školním věku problémy s písmeny, které se liší tvarem nebo polohou a může je zaměňovat. Jednotlivá písmena si pomalu osvojuje a špatně si je zapamatovává. Čtení je oproti jeho vrstevníkům také o něco pomalejší. Rozvíjet můžeme zrakovou percepci v rámci různých cvičení. Začít můžeme základními barvami, kde má dítě přiřadit stejné barvy k sobě, ukázat na konkrétní barvu, pojmenovat ji, dále případně přiřadit jednotlivé odstíny, apod. Pro rozvoj zrakové percepce jsou vhodné také obrázkové řady, ve které je vždy jeden obrázek jiný – liší se detailem, polohou, velikostí, apod. (Bednářová, Šmarádová, 2015).

## **5 Možnosti rozvoje motoriky a percepčních schopností u dítěte s vývojovou dysfázií**

Výzkumné šetření bakalářské práce se zabývá kazuistikou chlapce s vývojovou dysfázií a zaměřuje se na rozvoj motoriky a percepčních schopností u tohoto chlapce.

### **5.1 Cíle výzkumného šetření**

Cílem praktické části bakalářské práce je ověřit přínos vytvořeného souboru cvičení, zjistit, jestli jsou jednotlivá cvičení vhodná a nápomocná pro rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií.

Dále byly stanoveny tyto dílčí cíle:

- Zjistit přínos souboru cvičení v oblasti hrubé motoriky.
- Zjistit přínos souboru cvičení v oblasti jemné motoriky.
- Zjistit přínos souboru cvičení v oblasti grafomotoriky.
- Zjistit přínos souboru cvičení v oblasti oromotoriky.
- Zjistit přínos souboru cvičení v oblasti sluchové percepce.
- Zjistit přínos souboru cvičení v oblasti zrakové percepce.

Na základě výše formulovaných dílčích cílů byly položeny tyto výzkumné otázky:

- Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj hrubé motoriky dítěte s vývojovou dysfázií?
- Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj jemné motoriky dítěte s vývojovou dysfázií?
- Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj grafomotoriky dítěte s vývojovou dysfázií?
- Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj oromotoriky dítěte s vývojovou dysfázií?
- Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj sluchové percepce dítěte s vývojovou dysfázií?
- Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj zrakové percepce dítěte s vývojovou dysfázií?

## **5.2 Metody výzkumného šetření**

Výzkumné šetření bylo kvalitativního charakteru a pro získání dat byly použity tyto metody: analýza dokumentů, přímé pozorování a polostrukturovaný rozhovor s rodiči. Výsledky byly následně zpracovány a prezentovány v podobě případové studie uvedené v následujícím textu (viz podkapitola 5.4).

## **5.3 Průběh výzkumného šetření**

Na základě praxe u klinické logopedky, kde byly v péči mimo jiné i děti s podezřením na vývojovou dysfázii, byl vybrán šestiletý chlapec s touto diagnózou. Výzkumný objekt začal být hledán v květnu 2018, byly domlouvány podrobnosti ohledně výzkumného šetření s rodiči a samotné šetření bylo zahájeno v září 2018. Probíhalo do poloviny března 2019.

Výsledky byly zpracovány formou případové studie. Podklady pro výzkumné šetření byly získány z lékařských zpráv a polostrukturovaného rozhovoru s matkou dítěte.

V rámci výzkumného šetření bylo provedeno vstupní a výstupní hodnocení motorických dovedností a percepčních schopností dítěte. Vstupní hodnocení bylo realizováno v září 2018 a výstupní hodnocení v březnu 2019. K rozvoji těchto oblastí byl použit autorem vytvořený soubor cvičení, obsahující mimo jiné i pracovní listy z publikace Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015), který má rozvíjet právě tyto neřečové oblasti.

S chlapcem probíhala cvičení vždy jedenkrát týdně a trvala přibližně hodinu. Sezení probíhala v logopedické ordinaci klinické logopedky, ke které chlapec dochází na logopedii. Během prvních dvou setkání se zvládl probrat celý soubor cvičení a vytvořilo se tak vstupní hodnocení. Dále se každý týden procvičovaly především úkoly, které chlapec nezvládal. Chlapec měl vytvořený soubor cvičení k dispozici i doma a během týdne mohl opakovat s rodiči. Některé týdny doma s rodiči pracovali, některé týdny méně.

Na závěr bylo vypracováno výstupní hodnocení, které zaznamenává, ve kterých oblastech se chlapec za dobu výzkumného šetření zlepšil, případně v čem stagnoval.

## **5.4 Interpretace výsledků výzkumného šetření**

Výzkumným objektem tohoto šetření je chlapec ve věku šesti let. U chlapce bylo vyřčeno podezření na vývojovou dysfázii v září 2018. V současné době probíhají další vyšetření u odborníků. Rodinná a osobní anamnéza byla vytvořena na základě polostrukturovaného rozhovoru s matkou.

### **Rodinná anamnéza**

Chlapec byl narozen v únoru 2013. Matce bylo touto dobou 30 a otci 37 let. Matka má středoškolské vzdělání a nyní soukromě podniká. Otec má také středoškolské vzdělání a podniká společně se svou ženou. Narušená komunikační schopnost se ani u jednoho z nich neprojevila v dětství ani v dospělosti.

Chlapec je prostřední ze tří dětí. Staršímu bratrovi je 9 let a dochází do 3. třídy základní školy. Mladšímu bratrovi jsou 4 roky a navštěvuje mateřskou školu. Ani u jednoho z bratrů zatím také nebyla projevna jakákoli narušená komunikační schopnost.

Rodina je úplná a ze společné spolupráce lze předpokládat, že je fungující a harmonická a svým dětem poskytuje prostředí s dostatkem podmětů.

### **Osobní anamnéza**

Těhotenství během prvních tří měsíců probíhalo bez problémů, na konci prvního trimestru měla matka chřipku. Dále druhý trimestr proběhl opět bez jakýchkoli problémů a během třetího trimestru měla matka táhlé onemocnění dutin. Zánět dutin nebyl léčen antibiotiky, pouze lokálními antibiotickými kapkami.

Porod byl přirozený, spontánní a bez jakýchkoli problémů. Od prvních kontrakcí se do pěti hodin chlapec narodil. Apgar skóre bylo 10 – 10 – 10, tedy vše v naprostém pořádku. Chlapec po narození měřil 51 cm a vážil 4,5 kg.

V porodnici chlapec prodělal novorozeneckou žloutenku, dále byla ale adaptace v pořádku a po odchodu z porodnice už neproběhly žádné komplikace.

Chlapec byl od porodu kojen pouze do tří měsíců života, kvůli matčině nemoci. Matka dále začala užívat antibiotika, nejprve kvůli zánětu dutin, poté se objevily další nemoci.



Antibiotika tedy brala celkem třikrát. U matky se objevily neštovice a uvádí, že s největší pravděpodobností proběhly současně i u syna.

Jak už bylo zmíněno výše, chlapec byl kojen pouze do tří měsíců života, dále bylo nasazeno umělé mléko, chlapec tedy sál z láhve. Dudlík používal zhruba do dvou let. Vývoj lezení a sezení byl dle matky standardní a bez potíží, na přesné měsíce si již ale nevzpomíná. Chodit začal chlapec ve 12 měsících. Matka uvádí, že nápodoba zvuků, které by se měla u dětí projevovat mezi 4. a 6. měsícem, u chlapce neproběhla. Mezi 6. a 8. měsícem by mělo nastat období žvatlání, které podle matky u chlapce bylo možné zaznamenat během prvního roku života jen minimálně. Po dlouhou dobu dával přednost neverbální komunikaci. Ukázal si tedy na předmět, který chtěl podat, ukázal si na láhev v případě, že chtěl napít, apod. Kolem jednoho roku by měl chlapec používat jednoduchá slova s významem, avšak do 2,5 let téměř nemluvil. Kolem 2,5 až 3 let vyslovoval pouze slova *mami*, *mimi*, *tati* a *Kita* (bratr). Mluvit začal více až po třetím roce života, to říkal ale pouze slova. Věty začal skládat až kolem 4. roku. Motorický vývoj byl kolem 3. roku dítěte dle matky v pořádku. Chlapec byl velmi šikovný, velmi brzy začal běhat a střídat nohy na schodech. Na jednoduché výzvy, jako je „*udělej paci, paci*“ nebo „*udělej malá*“, příliš nereagoval a nechtěl spolupracovat. Matka uvádí, že v prostředí se chlapec orientuje velice dobře již od 3 let. V tomto věku začal používat více pojem „já“ a s tím se začal pomalu odpoutávat od matky. Výraznější sebeprosazování a období negativismu proběhlo dle matky až kolem 5. roku dítěte. Nijak extrémně se chlapec však neprojevoval, neprobíhaly nijak výrazné záchvaty. Kolem 5 – 6. roku se začal více orientovat i v čase a jednotlivých dnech.

Do mateřské školy chlapec dochází od 2,5 let. V adaptaci na nové prostředí neměl žádné výraznější problémy, nicméně do kolektivu se příliš nezapojoval, hrál si spíše sám. Doma s bratrem si ale hrál běžně.

Sociální chování je nyní kolem jeho šesti let bezproblémové, snadno si nachází kamarády, je nekonfliktní a přátelský. Rád se s kamarády o něco rozdělí a nevadí mu půjčit kamarádovi hračku.

Mezi jeho záliby patří stavebnice lego, dinosauři, rád si jezdí s autíčky a mašinkami. Velmi rád sportuje, bruslí, od tří let jezdí na kole, od dvou let na lyžích, nicméně matka uvádí, že s nástupem řeči se jeho šikovnost ve sportech o něco snížila.

Chlapec je velmi snaživý a vcelku trpělivý. Vydrží si delší dobu hrát s jednou hračkou, většinou je spíše pozorný. V běžném životě je chlapec opatrný a klidný.

### **Logopedické vyšetření**

Od 2,5 let je chlapec ve školce pod dohledem logopedky, kterou navštěvoval jednou do měsíce. Po prvním vyšetření, kdy chlapec ještě nemluvil, bylo údajně zřejmé, že slovní zásobu má chlapec velkou, nicméně expresivní složka mluvy je opožděna.

Od září 2018 je chlapec pod dohledem klinické logopedky. Nejprve mu byla diagnostikována dysfagie. Dále klinická logopedka uvádí, že chlapci dostatečně nespolupracují hemisféry a projevují se u něj potíže v oblasti motoriky.

Co se týká artikulace, obtíže má chlapec především ve 2. artikulačním okrsku. Hlásku L nedotahuje a netvoří ji správně, ČŠŽ sice správně tvoří, ale hlásky nejsou čisté, stejně tak jako hlásky CSZ. Dále R nahrazuje hláskou L a Ř hláskami ZŽ.

Závěrem bylo vyřčeno podezření na vývojovou dysfázii. V současné době probíhají vyšetření u dalších odborníků, která klinická logopedka doporučila.

### **Neurologické vyšetření**

Vyšetření na neurologii proběhlo v roce 2016. Závěrem vyšetření bylo, že je chlapec celkově v pořádku, ale expresivní složka mluvy je opožděna.

Další neurologické vyšetření chlapec podstoupil na konci roku 2018, kdy neurolog potvrdil projevy lehké vývojové poruchy, tedy expresivní dysfázie, dále dysfagii a problémy v oblasti spolupráce obou hemisfér.

### **Foniatrické vyšetření**

Na foniatrii chlapec vyšetřen nebyl. Sluch vyšetřila pouze pediatrička v rámci každoroční prohlídky a sluch shledala být v pořádku.

### **Pedagogicko-psychologická poradna**

V pedagogicko-psychologické poradně byl chlapec vyšetřen ze začátku března 2019. Chlapec byl vyšetřován kvůli školní zralosti k nástupu do první třídy. Především z logopedických důvodů byl chlapci doporučen odklad školní docházky. Dalším důvodem

k odkladu povinné školní docházky byla noční enurie, která se podle matky začala objevovat se zlepšováním mluvy.

V pedagogicko-psychologické poradně byl s chlapcem vypracován test školní zralosti, ve kterém si vedl velice dobře a zvládl ho nadprůměrně.

## **5.5 Aplikace vlastního souboru cvičení**

V rámci jednotlivých cvičení jsme se zaměřili především na rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, oromotoriky, sluchové a zrakové percepce.

Cvičení pro jednotlivé oblasti si nyní stručně popíšeme. Podrobně je vše popsáno v příloženém souboru cvičení, který je k nalezení v příloze č.1 této práce.

V oblasti hrubé motoriky bylo aplikováno šest cviků. Prvním byla „hra na robota“, kdy dítě dostává povely typu: *zvedni pravou ruku, pokrč levou nohu, dej si pravou ruku na pravé ucho*, apod. Dalšími úkoly bylo házením míčků do koše, skákáním panáka, chůze do rytmu, chůze po rovné čáře, a přeskokování snožmo malé překážky.

V oblasti jemné motoriky bylo aplikováno sedm cviků, typu mačkání papíru, navlékání korálků, zapínání knoflíků a zipu, šroubování uzávěru láhve, motání klubíčka vlny, zamykání a sbírání drobných předmětů pinzetovým úchopem.

V grafomotorické oblasti bylo použito šest cviků. Prvním úkolem bylo rozcvičení prstů. Každý prst jedné ruky se postupně „pozdraví“ s palcem. Nejdříve palec s ukazovákem, potom s prostředníkem, s prsteníčkem a nakonec s malíčkem. To samé zkusíme na levé ruce a nakonec obě dvě dohromady. Dalším úkolem na rozcvičení prstů byla tzv. „hra na klavír“. Dáme si nejdříve jednu dlaň na hranu stolu a klepneme o něj postupně palcem, ukazovákem, prostředníkem, prsteníčkem a malíčkem. Klepání můžeme zrychlovat. Potom zkusíme to samé na levé ruce a nakonec na obou. Dalšími úkoly byla dráha ve tvaru osmičky, psaní oblouků, rovných a šikmých čar, dokreslení obrázku a spojování bodů.

V oblasti oromotoriky bylo aplikováno osmnáct cviků, které jsou vyjmenovány a podrobně popsány v příloženém souboru cvičení.

V oblasti sluchové percepce bylo aplikováno šest cviků zaměřených na lokalizaci a poznání zvuků, fonematický sluch, rozlišení počtu slabik, analýzu a syntézu.

V oblasti zrakové percepce bylo využito 11 cviků – bludiště, puzzle, rozlišení tvarů a barev, dále poznat odlišný obrázek v řadě nebo dva shodné obrázky v řadě, zapamatování si obrázků a najítí několika rozdílů mezi dvěma obrázky.

Na základě těchto cviků bylo s chlapcem provedeno vstupní hodnocení.

Výkony chlapce byly hodnoceny na čtyřstupňové škále, kde bylo zaznamenáváno, zda úkon chlapec zvládal, spíše zvládal, spíše nezvládal nebo nezvládal.

### **Vstupní hodnocení jednotlivých oblastí:**

#### **Hrubá motorika**

Hrubou motoriku jsme začali rozvíjet hrou na robota. Jednodušší povely chlapec zvládal bez problémů. Byly to povely, ve kterých byl pouze jeden úkol, tedy: *zvedni pravou ruku*. Menší obtíže už dělaly povely dva. Tedy *zvedni pravou ruku a k tomu pokrč levou nohu*. S menší dopomocí se ale nakonec chlapec postavil správně. Nejtěžší formou této hry je křížení: *Dej si pravou ruku na levé koleno*. V této oblasti měl chlapec velké potíže. Dlouho nad úkolem přemýšlel a nakonec neudělal pohyb křížem, ale nechal pravou ruku na pravém kolenu.

Dalším úkolem v rámci rozvoje hrubé motoriky bylo házet míčky do koše. V případě, že byl koš 40-50 cm před chlapcem, většinu z míčků do něj trefil. Když byl koš posunut na vzdálenost jednoho metru, z osmi pokusů se trefil pouze jednou.

Se skákáním panáka chlapec neměl žádné problémy a bez obtíží skákal na jedné i druhé noze.

Chůzi a běh do rytmu spíše zvládal. U pomalejší chůze byl soustředěný a kroky dělal přesně do úderů bubínku. Když údery zrychlily, chlapec už spíše běhal v rychlém tempu, ale už ne přímo do rytmu.

Přecházení po rovné čáře chlapci také nedělalo žádné velké problémy. Jedinkrát se stalo, že lehce zavravoral a došlápl těsně vedle čáry, po zbytek času se ale držel linie.

Posledním úkolem bylo snožmo přeskočit malou překážku. Chlapec ji přeskočil, ale nohy neměl přímo u sebe a odrážel se spíše z pravé nohy.

Tabulka číslo 1 zaznamenává, že největší potíže měl chlapec s hrou „na robota“ a s házením míčků do koše. Ostatní úkoly byly vcelku zvládnuty.

	<b>Hrubá motorika</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
1.1.	Hra na robota			X	
1.2.	Míčky do koše			X	
1.3.	Panák	X			
1.4.	Chůze do rytmu		X		
1.5.	Přejít po čáře		X		
1.6.	Přeskočit snožmo		X		

Tabulka 1

Zdroj: vlastní šetření, 2018

### **Jemná motorika**

V oblasti jemné motoriky si chlapec vede celkem dobře. Začali jsme jednoduchými úkoly, jako je zapínání knoflíků a zipu, zavírání a otevírání láhve, zamykání a odemykání dveří. V těchto úkolech byl chlapec zdatný a neměl s nimi problém. U šroubování závitu od láhve věděl, na kterou stranu ji zavře a na kterou otevře. To samé u odemykání a zamykání dveří. Do klíčové dírky se trefil bez problému a věděl na kterou stranu klíčem otočit, aby zamkl i odemkl. Dále jsme navlékali korálky a motali klubíčko vlny. U korálků se neprojeví žádné potíže, u motání klubíčka se chlapci občas kus klubíčka omylem odmotal, nicméně žádné závažné potíže mu to nečinilo. Posledním úkolem v rámci rozvoje jemné motoriky byla hra „Mikádo“. Především šlo o pinzetový úchop, tedy úchop palcem a ukazovákem. To už činilo větší potíže a většina špejlí byla brána třemi prsty.

Z tabulky číslo 2 lze vyčíst, že s převážnou částí cvičení na jemnou motoriku chlapec neměl problémy. Potíže mu dělal pouze úkol na procvičování pinzetového úchopu, tedy hra „mikádo“.

	<b>Jemná motorika</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
2.1.	Mačkání papíru	X			
2.2.	Navlékání korálků	X			
2.3.	Zapínání knoflíků, zipu	X			
2.4.	Šroubování láhve	X			
2.5.	Motání klubíček vlny		X		
2.6.	Zamykání	X			
2.7.	Sbírání palcem a ukazovákem/mikádo			X	

Tabulka 2

Zdroj: vlastní šetření, 2018

### **Grafomotorika**

Než si chlapec vzal do ruky tužku, udělal si vždy krátké rozcvičení prstů. Nejprve byl úkol takový, aby se každý prst na jedné ruce pozdravil s palcem. Nejprve na dominantní ruce, potom na té druhé a nakonec obě najednou. Další rozcvičení ruky vypadalo tak, že jsme si dali ruku na hranu stolu a postupně zvedali prsty nahoru. Opět nejprve na jedné, potom na druhé a nakonec na obou rukou zároveň. S tímto rozcvičením neměl chlapec žádné problémy a s přehledem zvládal praktikovat cvičení i na obou rukou současně. Když jsme si upřesnili, jak se správně drží tužka, vzali jsme si pracovní listy a začali s nejrůznějšími grafomotorickými cvičení.

Nejprve jsme začali dráhou, která je ve tvaru ležaté osmičky. Namalovali jsme si ji na tabuli a procvičili pohyb, který vedl od ramene. Z prostředního bodu byla čára vedena doprava nahoru, udělali osmičku a skončili opět uprostřed. Potom jsme si vzali jinou barvu a snažili jsme se obtáhnout stejným způsobem předešlou čáru. To jsme opakovali několikrát. Poté jsme si dráhu vytvořili i na papíře a zkoušeli to samé cvičení v menším měřítku. Chlapec si zpočátku vedl celkem dobře, nicméně postupem času začala opadat pozornost a začal

osmičky dělat rychleji a rychleji. Potom čáry vyjížděly mimo vyznačenou dráhu a neobtahovaly první stopu.

Dalším úkolem na rozvoj grafomotoriky byly rovné a potom šikmé čáry. V předloze je na prvním řádku několik rovných čar, chlapec měl domalovat zbytek řádku. Rovné čáry nebyly všechny úplně stejné, ale vedl si v nich celkem obstojně. Dále přišly na řadu šikmé čáry. U většiny z nich nebyla dodržena strana, na kterou měly být čáry zešikmeny.

Dalším úkolem byly oblouky. Na pracovním listě jsme měli zajíčka, který měl vyznačené první dva skoky a další měl chlapec dokreslit. Chlapec nedokázal udržet stejnou velikost oblouků a postupně se mu jednotlivé oblouky začaly slévat do vlnovky.

Poté chlapec dokresloval jednoduché obrázky. Na pracovním listě jsme měli půlku jablka, broskve a hrušky. S kulatými obrazci nebyl velký problém a chlapec je dokreslil správně. U tvaru hrušky nastaly menší obtíže a hruškovitý tvar nebyl dodržen.

Posledním úkolem grafomotorického cvičení bylo spojování bodů. Nejprve jsem se chlapce ptala, jestli pozná z bodů, které ještě nejsou spojeny, jaký obrázek se na papíře skrývá. To mu činilo velké potíže, obrázek v jednotlivých bodech neviděl. U jednodušších obrázků body pospojoval správně a následně tvar poznal a pojmenovat. U složitějších obrázků činilo velké obtíže body pospojovat správně a přeskakoval z jedné strany na druhou.

Tabulka číslo 3 zobrazuje hodnocení v oblasti grafomotoriky. V těchto úkolech si chlapec nevedl příliš dobře a úkoly typu dokreslení obrázku, spojování bodů a malování oblouků mu dělaly potíže a spíše tyto úkoly nezvládl.

	<b>Grafomotorika</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
3.1.	Rozcvičení prstů	X			
3.2.	Dráha		X		
3.3.	Skoky			X	
3.4.	Čáry		X		

3.5.	Dokresli obrázky			X	
3.6.	Spoj body			X	

Tabulka 3

Zdroj: vlastní šetření, 2018

### Oromotorika

Z oromotorického cvičení bylo autorem vybráno deset základních cviků, které jsme si podrobně vysvětlili. Prvním úkolem bylo olíznutí horního rtu. S tím chlapec neměl vcelku žádné potíže. Olíznutí spodního rtu už chlapec ale příliš nezvládal a neudržel jazyk přímo na rtu. Dalším cvikem bylo udržet jazyk vodorovně venku před ústy. S tím měl chlapec opět větší potíže a jazyk neudržel před ústy delší dobu, po chvíli si ho opřel o spodní ret. Dále si špičkou jazyka olizoval vnitřní stranu horních i spodních zubů. Tento cvik nebyl příliš zvládnut a jazyk přeskakoval ze strany na stranu a neolizoval plynule všechny zuby. Ťuknutí špičkou jazyka o horní řezáky chlapci vcelku šlo, nicméně ve chvíli, kdy měl jazyk za horními řezáky chvíli udržet, opřel jazyk o zuby. Boule napravo i nalevo jsou podobně velké, jazyk ale stále není příliš zpevněný. Při cviky, kde se špička jazyka má dotýkat horního rtu chlapec neměl žádné velké potíže, opět byl problém pouze s výdrží. Jazyk k bradě chlapec nedal, spíše ho vyplazoval ven. Když potom pochopil princip cviku, výkon se o něco zlepšil. Posledním cvikem bylo umístiti jazyk vpravo a vlevo. S tím chlapec neměl žádné velké potíže. Celkově má chlapec jazyk spíše slabší a je třeba s ním cvičit, aby se časem posílil.

Tabulka číslo 4 zobrazuje hodnocení v oblasti oromotoriky. Největší potíže chlapci činily tyto cviky: olizování spodního rtu, udržet jazyk vodorovně před ústy, čištění vnitřní strany zubů špičkou jazyka, ťuknutí špičkou jazyka za horní řezáky. Ostatní cviky chlapec vcelku zvládl.

Oromotorika					
	Cvik	Zvládá	Spíše zvládá	Spíše nezvládá	Nezvládá
4.1.	Olizování horního rtu	X			
4.2.	Olizování spodního rtu			X	
4.3.	Jazyk vodorovně před ústa			X	



4.4.	Jazyk čistí vnitřní stranu zubů			X	
4.5.	Ťuknout špičkou jazyka za horní řezáky			X	
4.6.	Boule nalevo		X		
4.7.	Boule napravo		X		
4.8.	Špička jazyka se dotkne horního rtu		X		
4.9.	Jazyk k bradě		X		
4.10.	Jazyk vpravo-vlevo		X		

Tabulka 4

Zdroj: vlastní šetření, 2018

### Sluchová percepce

Sluchovou percepci jsme začali rozvíjet nejprve lokalizací zvuku. Chlapec si zavázal oči a postavil se doprostřed místnosti. Úkolem bylo ukázat prstem na místo, odkud se ozve zvuk zvonečku. Lokalizace mu šla opravdu dobře, vždy se trefil téměř přesně na místo, kde byl v ten moment zdroj zvuku.

Potom jsme začali trénovat fonemický sluch. Nejprve jsme začali rozlišováním podobných slov s vizuálním podnětem. Před sebou jsme měli nejprve dva obrázky: pes a les. Chlapec správně oba obrázky pojmenoval a následně vytleskal. Vyhláskovat slova už činilo větší potíže, nicméně s velkou nápovědou chlapec slova nakonec vyhláskoval. Dále ale nebyl schopen určit první hlásku slova. Tím pádem se nepovedlo ani určit, které hlásky jsou v těchto slovech rozdílné a které stejné. Dále jsme měli připravené dvojice koza a kosa, křída a třída, myška a miska. Poté, co jsme si vysvětlili, co je na obrázku s kosou, zjišťovali jsme, zda jsou slova koza a kosa podobná. Chlapec v nich žádnou podobnost neviděl. Dále jsme si slova opět vytleskali, což proběhlo úspěšně. Podobně to bylo i se slovy třída a křída, také v těchto slovech chlapec žádnou podobnost nenašel. Nicméně u slov myška a miska už jistou podobnost našel a po malé nápovědě určil hlásky S a Š.

Dalším úkolem bylo vytleskávání jednotlivých slov a určování, kolik slabik slovo má. Tuto činnost chlapec spíše zvládal. Začali jsme jednoduššími slovy, která měla pouze jednu slabiku. Nejprve chlapec na slovo *pes* tleskl dvakrát a určil tak počet slabik špatně. Na výzvu, aby to zkusil ještě jednou, vytleskal slovo už správně. S dalšími jednoslabičnými slovy už neměl problém. Dále jsme zkoušeli i těžší slova, která měla dvě a více slabik. Žádné větší problémy se u vytleskávání neobjevovaly. V případě, že si chlapec nebyl jist, ukazovali jsme si na puntíky namalované na papíře a potom se chlapci povedlo dopočítat se správnému počtu. Závěrem jsme v rámci rozvoje sluchové percepce dělali analýzu a syntézu. Tedy jsme slova rozdělovali na hlásky a potom slabiky a poté naopak z hlásek a slabik tvořili opět celá slova. Tento úkol chlapec nezvládl.

Z tabulky číslo 5 lze zjistit, že chlapec má velké potíže s fonematickým sluchem a analýzou a syntézou slov.

	<b>Sluchová percepce</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
5.1.	Lokalizace zvuku	X			
5.2.	Fonematický sluch - rozlišení slova s vizuálním podnětem				X
5.3.	Fonematický sluch - rozlišení slova bez vizuálního podnětu				X
5.4.	Kolik slabik?		X		
5.5.	Analýza a syntéza				X

Tabulka 5

Zdroj: vlastní šetření, 2018

### **Zraková percepce**

Na rozvoj zrakové percepce jsme využili opět několik pracovních listů. Prvním úkolem bylo bludiště. Na další cvičení jsme si vzali několik stejných obrázků pejska. První jsme nechali vcelku jako předlohu. Druhý obrázek jsme rozstříhli na dvě části, další na čtyři a poslední na šest částí. Nejprve jsme začali od nejjednoduššího a úkolem bylo správně spojit obrázek

ze dvou částí. Dílky jsme skládali přímo na předlohu. Potom jsme úkol ztížili a přišly na řadu obrázky, které byly rozdělené na čtyři a šest dílků. Úkol byl pro chlapce vcelku jednoduchý, u dvou a čtyř dílků nenastal jediný problém a bez obtíží, s krátkým rozmyšlením, obrázek správně složil. U šesti dílků už byl úkol náročnější, chtělo to více pozornosti a přemýšlení. Pět dílků ze šesti složil na předlohu správně, poslední dílek dal na správné místo, ale špatně ho otočil. Na upozornění, že tam má jednu chybu, dílek dal správným směrem.

U dalšího úkoly jsme si nastříhali z papírů různě barevné obrazce. Měli jsme modré, zelené, žluté a červené čtverce, trojúhelníky a kolečka. Všechny tyto tvary byly ve větší a v menší variantě. Po vystřížení jednotlivých tvarů jsme je začali postupně řadit. Nejprve podle barev. Chlapec tvary podle barev bez větších problémů seřadil. Dále jsme začali třídit pouze tvary. V ten moment nastaly už větší obtíže, chlapec na řazení potřeboval více času, ale nakonec je seřadil správně. Postupně jsme úkol opět ztěžovali, a začali jsme dělat hromádky např. zelených velkých čtverců, malých červených trojúhelníků, apod. V těchto úkolech, kde bylo více kritérií pro rozdělení, nastávaly potíže obzvláště v třídění tvarů.

V dalším úkolu jsme se zaměřili na rozpoznání odlišného obrázku v řadě. Nejprve jsme začali řadami, ve kterých byl jeden obrázek výrazně jiný. Tato cvičení chlapec zvládal. Potíže nastaly, když byl v řadě jeden obrázek, který se od ostatních lišil velikostí. Tento obrázek chlapec hledal déle a několikrát nakonec řekl, že tam žádný odlišný obrázek není. V případě, že mu byl odlišný obrázek ukázán, na dotaz, jestli je stejný jako ostatní řekl, že ano. Tento úkol tedy spíše nezvládl. V dalším cvičení se objevovaly řady, ve kterých bych vždy jeden obrázek odlišný horizontální polohou. Ve všech řadách chlapec obrázek bez problémů rozpoznal. S vertikálně odlišným obrázkem v řadě také neměl sebemenší problémy. V případě, že se jeden obrázek v řadě lišil detailem, chlapci trvalo rozhodnutí déle. Nakonec ale většinou odlišný obrázek objevil a ukázal. V některých případech se objevovalo, že chlapec uvedl odlišný obrázek, ale nedokázal popsat, v čem je jiný než ostatní. Najít dva shodné obrázky v jedné řadě mu nečinilo velké potíže, ale úkol mu trval déle než vybrání jednoho odlišného obrázku.

Po tomto cvičení jsme si vzali několik kartiček s obrázky a zkoušeli jsme, kolik z nich si je chlapec schopen zapamatovat. Nejprve jsme začali se třemi obrázky. Zhruba deset vteřin si

je chlapec prohlížel a poté jsem je otočila, aby na ně neviděl. Po chvíli měl všechny obrázky zopakovat. Ze tří kartiček si na první pokus zapamatoval dvě. Na druhý pokus už si zapamatoval všechny tři. Dále jsme upravili počet karet a vybrali jsme si čtyři obrázky, na které se chlapec opět nejdříve podíval a zkusil si je zapamatovat. V tomto případě si zapamatoval nejdříve všechny, při druhém pokusu s jinými kartičkami si zapamatoval tři ze čtyř. Když měl na zapamatování kartiček pět, vzpomněl si pouze na tři z obrázků.

Na závěr jsme se věnovali hledání rozdílů. Tomuto úkolu chlapec moc nerozuměl a místo hledání si spíše vybarvoval. Některé rozdílů se mu povedlo najít, u většiny ale pouze ukázal na rozdíl a nedokázal určit, v čem jsou obrázky rozdílné. Např. byl chlapec upozorněn, aby se zaměřil na ruce. Chlapec odpověděl takto: „Vidím rozdíl. Ruce nejsou stejné, ale nevím v čem.“ V dalším případě, kdy byl rozdíl ve výrazu postavy, uvedl chlapec: „Tahle se směje hezky, tahle se směje jinak.“

Tabulka číslo 6 zobrazuje dovednosti chlapce v oblasti zrakové percepce. Ukazuje, že cviky, ve kterých se hledá odlišný obrázek v řadě, který má jinou velikost než ostatní a hledání rozdílů mu činí největší potíže. Ostatní cviky byly zvládnuty nebo spíše zvládnuty.

<b>Zraková percepce</b>					
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
6.1.	Bludiště		X		
6.2.	Puzzle		X		
6.3.	Tvary a barvy		X		
6.4.1	Výrazně odlišný obrázek v řadě	X			
6.4.2	Odlišný obrázek jiné velikosti v řadě			X	
6.4.3	Odlišný obrázek v řadě lišící se horizontální polohou	X			

6.4.4	Odlišný obrázek v řadě lišící se detailem		X		
6.4.5	Odlišný obrázek v řadě lišící se vertikální polohou	X			
6.4.6	Dva shodné obrázky v řadě		X		
6.5	Zapamatování si obrázků		X		
6.6.	Rozdíly			X	

Tabulka 6

Zdroj: vlastní šetření, 2018

### **Průběh šetření a výstupní hodnocení jednotlivých oblastí:**

Během výzkumného šetření jsme se zaměřili především na realizaci a pravidelné plnění cvičení, ve kterých byl chlapec slabší. Procvičování s chlapcem probíhalo jednou týdně na hodinu, po dobu půl roku. Výrazné zlepšení bylo zaznamenáno především u oromotoriky.

V březnu 2019 následně proběhlo výstupní hodnocení ve sledovaných oblastech. V tabulce jsou tučně zvýrazněny křížky tam, kde je zaznamenáno zlepšení.

### **Hrubá motorika**

V oblasti hrubé motoriky bylo zaznamenáno zlepšení u dvou cviků.

Hru na robota si chlapec v průběhu tohoto roku velmi oblíbil. Jelikož byla od něj velmi žádaná, postupně se začaly dostavovat i výsledky. Pokyny, které pro něj byly ze začátku náročné, začal postupně zvládat lépe. Začal si být jistější v pravolevé orientaci a jednotlivé úkony prováděl většinou správně. U náročnějších pokynů někdy déle přemýšlel a ne vždy je nakonec vykonal správně. Např. pokyn, *dej si levou ruku na pravé oko*, byl pro něj stále obtížný. U chlapce ale bylo zřetelné, že ho tato hra baví a úkoly provádí s nadšením.

Trefit se malými míčky do koše je pro chlapce stále obtížné. Na malou vzdálenost se objevují menší problémy, nicméně většinou míčků se do koše trefí. Vzdálenost jednoho metru chlapci ale dělá stále potíže a osmi míčků trefil tři. Malé zlepšení oproti vstupnímu hodnocení je zřetelné, nicméně je třeba stále cvičit.

Další úkoly jako skákání panáka, chůze do rytmu, přecházení po rovné čáře nebo přeskokování snožmo malé překážky, zůstaly na podobné úrovni jako zpočátku.

Tabulka číslo 7 vykazuje zlepšení ve dvou činnostech. V tabulce je toto zlepšení znázorněno zvýrazněným křížkem. Ostatní čtyři úkoly nejsou zvýrazněny, chlapec v nich spíše stagnoval.

	<b>Hrubá motorika</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
1.1.	Hra na robota		<b>X</b>		
1.2.	Míčky do koše		<b>X</b>		
1.3.	Panáček	<b>X</b>			
1.4.	Chůze do rytmu		<b>X</b>		
1.5.	Přejít po čáře		<b>X</b>		
1.6.	Přeskočit snožmo		<b>X</b>		

Tabulka 7

Zdroj: vlastní šetření, 2019

### **Jemná motorika**

U jemné motoriky byl trénován především pinzetový úchop, u kterého bylo také na závěr zaznamenáno velké zlepšení. Jelikož s úkoly, jako mačkání papíru, navlékání korálků, zapínání knoflíků a zipů, šroubování víčka od láhve, motání klubička vlny a zamykání a odemykání dveří, neměl chlapec žádné problémy, podrobněji jsme se jim dále nevěnovali. Nejvíce jsme se v oblasti jemné motoriky zaměřili tedy na hru mikádo a trénovali jsme úchop palcem a ukazovákem. Postupem času se úchop celkem zautomatizoval a chlapec bral jednotlivé špejle dvěma prsty. Tři prsty používá už jen výjimečně a po upozornění bere jednotlivé špejle opět pinzetovým úchopem.

Tabulka číslo 8 vykazuje zlepšení pouze u jednoho cviku jemné motoriky. Toto zlepšení je označeno zvýrazněným křížkem. Výsledky ostatních úkolů zůstaly na stejné úrovni, nicméně už během vstupního hodnocení byla většina těchto cviků zvládnuta, proto není zřetelné tak velké zlepšení.

	<b>Jemná motorika</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
2.1.	Mačkání papíru	X			
2.2.	Navlékání korálků	X			
2.3.	Zapínání knoflíků, zipu	X			
2.4.	Šroubování láhve	X			
2.5.	Motání klubíček vlny		X		
2.6.	Zamykání	X			
2.7.	Sbírání palcem a ukazovákem/mikádo		X		

Tabulka 8

Zdroj: vlastní šetření, 2019

### **Grafomotorika**

U grafomotorických cvičení bylo zaznamenáno výrazné zlepšení u dvou úkolů – dokreslení obrázku a spojování bodů.

Před každým grafomotorickým cvičením jsme si rozvíchovali prsty. Tento úkol chlapci nedělal problémy ani na začátku, ale postupně dokázal cvičení udělat trochu rychleji a precizněji. U chlapce bylo po celou dobu nutné kontrolovat, zda drží správně tužku, případně mu držení lehce poupravit.

Dráhu chlapec zvládal stále na podobné úrovni jako na začátku výzkumného šetření. Nejvíce zaleželo na tom, zda byl v ten moment soustředěný a pracoval pečlivě. V případě, že se snažil, dokázal několik čar vést v původní stopě ležaté osmičky. V momentě, kdy ho práce tolik nebavila, nebo byl nesoustředěný, stopa zasahovala mimo dráhu.

U šikmých čar nastalo malé zlepšení, ale stále nebyl výsledek úplně dokonalý. Čáry jsou rovnější a pravidelnější. Lépe mu jdou zleva doprava, u těch je schopen udržet směr. U čar, které jsou vedeny zprava doleva, po chvíli začne měnit směr naopak.

U oblouků nenastal velký pokrok. Z jednotlivých oblouků se stává spíše vlnovka a oblouky jsou velmi nepravidelné a každý jinak velký.

Dokreslování obrázků jde chlapci už mnohem lépe. S kulatými obrazci, jako je jablko, neměl chlapec problém od začátku. U obrázku hrušky se zlepšil a nyní už dokáže lépe vystihnout hruškovitý tvar.

Spojování bodů v obrázek je nyní také o něco kvalitnější. Chlapec chápe návaznost bodů a je schopen je správně pospojovat.

Tabulka číslo 9 zaznamenává hodnocení grafomotorických cvičení. Ve dvou úkonech se chlapec zlepšil, tyto cviky jsou tedy označeny zvýrazněným křížkem. U ostatních činností nebyl zaznamenán příliš velký pokrok. Potíže dělají chlapci především „skoky“, při kterých se mají dělat jednotlivé oblouky. Po celou dobu výzkumného šetření chlapec kreslil spíše vlnovku.

	<b>Grafomotorika</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
3.1.	Rozcvičení prstů	X			
3.2.	Dráha		X		
3.3.	Skoky			X	
3.4.	Čáry		X		
3.5.	Dokresli obrázky		X		
3.6.	Spoj body		X		

Tabulka 9

Zdroj: vlastní šetření, 2019

### **Oromotorika**

V oromotorických cvičení nastalo za dobu procvičování celkové zlepšení. S olizováním horního rtu nebyl od počátku cvičení problém, tam úroveň spíše stagnovala. Při olizování spodního rtu nastalo zlepšení a chlapec si ret bez větších potíží olízne. Při udržení jazyka vodorovně před ústy nastal velký posun, chlapec udrží jazyk ve stejné pozici delší dobu.



Jazyk se tedy značně posílil. Olizování špičkou jazyka vnitřní strany zubů se také o něco zlepšilo, chlapec dovede vést jazyk plynule a olíznout postupně všechny zuby. Při ťuknutí špičkou jazyka za horní řezáky potíž nenastala, nicméně při udržení jazyka na tomto místě se stále menší obtíže vyskytují a chlapec si jazyk po menší chvíli opět opře o horní zuby. Boule napravo i nalevo už je výrazně pevnější. Dále se špička jazyka bez problémů dotkne horního rtu a pro kratší dobu se na něm udrží ve stejné pozici. Umístit jazyk směrem k bradě a dále z jedné strany na druhou je momentálně bez větších potíží.

V tabulce číslo 10 můžeme zaznamenat pokrok v oblasti oromotoriky. Chlapec už zvládá nebo spíše zvládá všechny oromotorické cviky.

	<b>Oromotorika</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
4.1.	Olizování horního rtu	<b>X</b>			
4.2.	Olizování spodního rtu	<b>X</b>			
4.3.	Jazyk vodorovně před ústa	<b>X</b>			
4.4.	Jazyk čítí vnitřní stranu zubů		<b>X</b>		
4.5.	Ťuknout špičkou jazyka za horní řezáky		<b>X</b>		
4.6.	Boule nalevo	<b>X</b>			
4.7.	Boule napravo	<b>X</b>			
4.8.	Špička jazyka se dotkne horního rtu	<b>X</b>			
4.9.	Jazyk k bradě	<b>X</b>			
4.10.	Jazyk vpravo-vlevo	<b>X</b>			

Tabulka 10

Zdroj: vlastní šetření, 2019

## Sluchová percepce

V rámci sluchové percepce byla cvičení zaměřena především na fonemický sluch, který zpočátku našeho šetření nebyl dostačující. Z celkových pěti cvičení byl zaznamenán pokrok u čtyř z nich.

Vytleskávání slov se za dobu procvičování o něco zlepšilo. Zpočátku chlapec neměl potíže vytleskat jednoslabičná slova, ale s delšími a těžšími slovy se vyskytovaly už větší obtíže. Opakovali jsme nejprve jednoduchá slova, např. au-to, ko-lo, mlé-ko, apod. V těchto případech si byl chlapec jistý a úkol zvládl výborně. Postupem času začal vytleskávat správně i o něco těžší slova. Většinu trísylabičných slov už také zvládá správně vytleskat. V případě, že udělal chybu, stačilo ho vyzvat, aby zkusil úkol splnit ještě jednou a napodruhé už slovo vytleskal správně.

Analýzu a syntézu slov chlapec stále spíše nezvládá, nicméně malý pokrok už můžeme také zaznamenat. Chlapec je schopen rozdělit slova na hlásky, dále je povětšinou schopen určit první hlásku slova. Na jednotlivé hlásky zatím slovo ale nerozdělí.

V oblasti syntézy se objevují stále velké potíže. Ze dvou slabik slovo dohromady většinou složí, se třemi slabikami má už větší problémy. Ze slabik le-ta-dlo po dlouhé době přemýšlení vzniklo celé slovo. Při vyhláskování slova dané slovo ale nesloží. Začali jsme lehkými, krátkými slovy. Bylo vyhláskováno slovo *lod'*. Na otázku, jestli ví, dokáže dát toto slovo dohromady, odpověděl, že ne. Dále jsme si ukázali obrázek lodi. Pojmenovat ji dokázal správně. Potom jsem slovo opět vyhláskovala s otázkou, jestli je to to samé. Odpověď byla opět ne. Dále jsme to samé zkoušeli se slovem *míč*. Chlapec dokázal určit první a dokonce i poslední hlásku slova. Když jsem ale vyhláskovala toto slovo, odpověď byla opět, že to míč není.

V tabulce číslo 10 můžeme zaznamenat pokrok v oblasti sluchové percepce. Cviky, ve kterých bylo zjištěno zlepšení, jsou opět označeny zvýrazněným křížkem. V oblasti fonemického sluchové a analýzy a syntézy slov se chlapec zlepšil, ale úroveň stále není dostatečná, cviky chlapec tedy spíše nezvládá.

	<b>Sluchová percepce</b>				
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
5.1.	Lokalizace zvuku	X			
5.2.	Rozlišení slova s vizuálním podnětem			X	
5.3.	Rozlišení slova bez vizuálního podnětu			X	
5.4.	Kolik slabik?	X			
5.5.	Analýza a syntéza			X	

Tabulka 11

Zdroj: vlastní šetření, 201

### **Zraková percepce**

V oblasti zrakové percepce bylo zaznamenáno zlepšení u sedmi z jedenácti cviků.

Nejprve jsme opakovali bludiště, které šlo chlapci už mnohem lépe, a neměl žádné problémy úkol dokončit. I skládání puzzlí se výrazně lepšilo. Chlapec je během práce jistější a sebevědomější. Skládali jsme obrázek opět nejdříve ze dvou částí, dále ze čtyř, ze šesti a nakonec i z devíti. U devíti dílků se chlapec musel více zamyslet, ale dokončil úkol bez chyby.

Dále jsme procvičovali tvary a barvy. Řadit obrázky podle barev je pro chlapce velice snadné, všechny základní barvy zná a umí je pojmenovat. Seřazování podle tvarů jsme trénovali o něco déle, ale ani s tímto úkolem už chlapec nemá žádné velké potíže. Postupně jsme dělali úkoly opět těžší a seřazovali obrazce podle dvou kritérií. Tedy např. vytvořit hromádku zelených čtverců a vedle ní modrých trojúhelníků. U toho úkol se chlapec velmi soustředil a pečlivě tvary dělil do jednotlivých hromádek. V případě, že si nebyl jistý, zeptal se a nakonec úkol splnil opět správně.

Potom jsme si vzali opět obrázkové řady, ve kterých je vždy jeden odlišný obrázek. Zpočátku měl chlapec největší potíže poznat obrázek o jiné velikosti. Nyní výsledek nebyl stále stoprocentní, ale chlapec se na úkol více soustředil a snažil se. V případě, že nemohl obrázek

najít, ukázala jsem na odlišný obrázek a zeptala se, zda je tento obrázek stejný jako všechny ostatní. V jednom případě odpověděl, že ano, přestože byl daný obrázek jiné velikosti. U ostatních řad povětšinou neměl problémy.

V případě, že jsou v řadě všechny obrázky jiné, pouze jeden je tam dvakrát, se chlapec opět více soustředil a úkol mu trval o něco déle. V některých případech uvedl, že v řadě řádný obrázek dvakrát není. S malou nápovědou ho však nakonec objevil.

Dále jsme si vzali několik obrázků a trénovali s nimi paměť. Chlapec se podíval nejdříve na tři z nich, a po krátké chvilce, kdy se na obrázky už nedíval, zopakoval správně všechny tři věci, které na obrázcích byly. Dále jsme si vzali čtyři jiné kartičky a opět měl chlapec deset vteřin na to, aby si obrázky zapamatoval. Poté zopakoval pouze tři a na čtvrtý obrázek si nemohl vzpomenout. S malou nápovědou potom ale přišel na to, co se na kartičce skrývá. Nakonec jsme zkoušeli zapamatování si pěti obrázků, ty chlapec zopakovat všechny.

Na závěr jsme hledali rozdíly. Pokrok je především v tom, že chlapec chápe úkol. Zezačátku rozdíly nechtěl hledat a chtěl si obrázek vybarvit. Nyní pochopil princip úkolu a hledání rozdílů ho baví. Stále ale neumí pojmenovat rozdíl a říká, co je na obrázku jinak, ale není schopen popsat, v čem je obrázek jiný.

Z tabulky číslo 12 lze zjistit pokrok v oblasti zrakové percepce. Zvýrazněné křížky zaznamenávají cvičení, u kterých bylo zaznamenáno zlepšení. U sedmi cviků se tedy chlapec zlepšil, dále lze z tabulky vyčíst, že oblast zrakové percepce má chlapec vcelku zvládnutou.

<b>Zraková percepce</b>					
	<b>Cvik</b>	<b>Zvládá</b>	<b>Spíše zvládá</b>	<b>Spíše nezvládá</b>	<b>Nezvládá</b>
6.1.	Bludiště	<b>X</b>			
6.2.	Puzzle	<b>X</b>			
6.3.	Tvary a barvy	<b>X</b>			
6.4.1	Výrazně odlišný obrázek v řadě	X			

6.4.2	Odlišný obrázek jiné velikosti v řadě		<b>X</b>		
6.4.3	Odlišný obrázek v řadě lišící se horizontální polohou	X			
6.4.4	Odlišný obrázek v řadě lišící se detailem	<b>X</b>			
6.4.5	Odlišný obrázek v řadě lišící se vertikální polohou	X			
6.4.6	Dva shodné obrázky v řadě	<b>X</b>			
6.5	Zapamatování si obrázků		X		
6.6.	Rozdíly		<b>X</b>		

Tabulka 12

Zdroj: vlastní šetření, 2019

## 5.6 Závěry výzkumného šetření a doporučení

Hlavním cílem této práce bylo ověřit autorkou vytvořený soubor cvičení na rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií. Sledovaný chlapec je v některých oblastech motoriky a percepčních schopností lehce opožděn, nicméně věřím, že systematickou a pravidelnou prací má velký potenciál opožděné oblasti dohnat. Soubor cvičení může být pro rodiče nápomocný a může jim ukázat příklad okruhů, které je třeba s dítětem s vývojovou dysfázií procvičovat. Je třeba vše neustále opakovat. Půl roku práce je krátká doba na velké posuny, je třeba s chlapcem dále systematicky pracovat. Nedílnou součástí pokroku dítěte je spolupráce odborníků a především rodiny.

Dílčími cíli bylo ověřit přínos vlastního souboru cvičení v jednotlivých oblastech motoriky a percepčních schopností. Na základě vlastního výzkumného šetření byly zodpovězeny tyto výzkumné otázky:

### **Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj hrubé motoriky?**

Do souboru cvičení do oblasti hrubé motoriky bylo autorem vybráno šest základních cviků. Z tabulky číslo sedm je zřejmé, že chlapec se za dobu výzkumného šetření zlepšil ve dvou aktivitách ze šesti. Oblast hrubé motoriky je pro chlapce vcelku bezproblémová, avšak je třeba jednotlivé cviky stále opakovat.

### **Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj jemné motoriky?**

Do souboru cvičení do oblasti jemné motoriky bylo autorem vybráno sedm základních cviků. Tabulka číslo osm ukazuje, že chlapec se zlepšil pouze v jednom cvičení ze sedmi, nicméně většinu těchto cviků zvládal už zpočátku výzkumného šetření. Dovednosti byly tedy především udržovány na stejné úrovni. Pozornost byla zaměřena především na pinzetový úchop, který se za dobu šetření výrazně zlepšil a zautomatizoval.

### **Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj grafomotoriky?**

Do souboru cvičení do oblasti grafomotoriky bylo autorem vybráno šest základních cviků. Z tabulky číslo devět vyplývá, že chlapec se zlepšil ve dvou ze šesti cviků. Ve zbylých čtyřech spíše stagnoval. Malý pokrok však je zřejmý.

### **Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj oromotoriky?**

Do souboru cvičení do oblasti oromotoriky bylo autorem vybráno deset základních cviků. Z tabulky číslo deset vyplývá, že v devíti z deseti cviků bylo zaznamenáno zlepšení. U oromotorických cviků je vidět velký pokrok. Zpočátku chlapec neměl příliš zpevněný jazyk a s většinou těchto cviků měl velké potíže. Po půl roce cvičení je znát, že je jazyk pevnější a chlapec si je ve všech cvikách jistější.

### **Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj sluchové percepce?**

Do souboru cvičení do oblasti sluchové percepce bylo autorem vybráno pět základních cviků. Tabulka číslo jedenáct ukazuje, že ve čtyřech z nich se chlapec o něco zlepšil. Fonematický sluch zpočátku nebyl zvládnut, za půlroční šetření se o něco málo zlepšil, nicméně stále je v tabulce označen jako spíše nezvládnutý. Na této oblasti sluchové percepce je třeba ještě výrazně zapracovat.

### **Je navržený soubor cvičení přínosný pro rozvoj zrakové percepce?**

Do souboru cvičení do oblasti hrubé motoriky bylo autorem vybráno jedenáct základních cviků. Z tabulky číslo dvanáct vyplývá, že v sedmi z nich se chlapec zlepšil. Celkově byla zraková percepce spíše zvládnuta, už zpočátku výzkumného šetření se v ní neprojevovaly žádné velké potíže. Přesto byly všechny tyto oblasti systematicky procvičovány a malý posun vpřed se také projevil.

Z výsledků sledovaného chlapce lze stanovit toto doporučení. S chlapcem je důležité dále pravidelně a pečlivě pracovat, aby se jednotlivé oblasti motoriky a percepčních schopností dále vyvíjely. Pokroky jsou u chlapce pomalé, proto je podstatné nepolevit a v práci pokračovat. Podstatnou součástí je lepší spolupráce odborníků a především aktivní zapojení rodičů do práce s dítětem. V současné době probíhají vyšetření u dalších odborníků. Na základě výsledků od nich bude třeba s chlapce dále individuálně pracovat.

## **Závěr**

Bakalářská práce byla na téma rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií. Cílem práce bylo ověřit, zda vytvořený soubor cvičení lze použít pro podporu rozvoje dítěte s vývojovou dysfázií v oblastech hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, oromotoriky, zrakové a sluchové percepce.

Teoretická část práce se zabývala v první kapitole popisem komunikace, stručně vymezuje pojmy verbální a neverbální komunikace. Druhá kapitola byla věnována narušené komunikační schopnosti a popisu jednotlivých jazykových rovin. Třetí kapitola charakterizovala specificky narušenou komunikační schopnost, tedy i pojem „vývojová dysfázie“, vymezovala její etiologii, symptomatologii, typy vývojové dysfázie a diagnostiku a terapii vývojové dysfázie. Čtvrtá kapitola popisovala motoriku a percepční schopnosti.

Součástí praktické části práce byla kazuistika chlapce s vývojovou dysfázií, která obsahuje rodinnou i osobní anamnézu, která byla vytvořena na základě analýzy lékařských zpráv a polostrukturovaného rozhovoru s matkou. Dále bylo vytvořeno vstupní i výstupní hodnocení na základě autorkou vytvořeným souborem cvičení na rozvoj motoriky a percepčních schopností.

Cílem práce bylo ověřit autorkou vytvořený soubor cvičení a zjistit, zda je pro děti s vývojovou dysfázií vhodné a prospěšné tyto cviky aplikovat. Tento soubor cvičení může být pro rodiče dětí s vývojovou dysfázií nápomocný a může je vést ke správnému rozvoji dítěte.

Vývojová dysfázie je jednou z nejčastějších poruch narušené komunikační schopnosti. U dětí s vývojovou dysfázií je narušena především oblast řeči, motoriky a percepčních schopností, ale i oblasti orientace v čase a prostoru, atd. U dítěte s vývojovou dysfázií je tedy velice důležité tyto jednotlivé oblasti rozvíjet, abychom předešli potížím v dalším životě. Podstatná je spolupráce s rodinou a důležité je stanovení si společných cílů k rozvoji dítěte. Nedílnou součástí je i spolupráce mezi odborníky, aby mohla být komplexní nejen diagnostika, ale i terapeutický plán, který je pro každé dítě individuální.



## **Seznam použitých informačních zdrojů**

ALLEN, K. Eileen a Lynn R MAROTZ. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8614-4.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENDOVIÁ, Petra. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BOČKOVÁ, Barbora. Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5609-1.

BOČKOVÁ, Barbora. Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8137-6.

DLOUHÁ, Olga. Poruchy vývoje řeči. Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.

DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. Logopaedia clinica.

KAULFUSSOVÁ, Jitka. Procvičme si jazýček!: edukační listy k procvičení motoriky mluvidel. Čtvrté, rozšířené vydání. Praha: Logos, [2017]. ISBN 978-80-906707-2-3.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. Vady řeči u dětí: návody pro praxi. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Budu správně mluvit: chodíme na logopedii. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8801-5.

LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8572-5.

LEJSKA, Mojmír. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5038-7.

LIPNICKÁ, Milena. Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který napomáhá předcházet vzniku dysgrafie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0880-8.

MILICHOVSKÝ, Luboš. Kapitoly ze somatopedie. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-001-3.

NEUBAUER, Karel. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. Pedagogický slovník. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠIMÁKOVÁ, Jarmila. Jak postupovat, když vaše dítě nemluví [online]. 2018 [cit. 2018-11-07]. Dostupné z: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/97174/media/jakpostupovat.pdf>

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8546-6.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. Logopedie. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Soubor cvičení na rozvoj motoriky a percepčních schopností

Příloha 2 – Informovaný souhlas rodičů

## Příloha 1

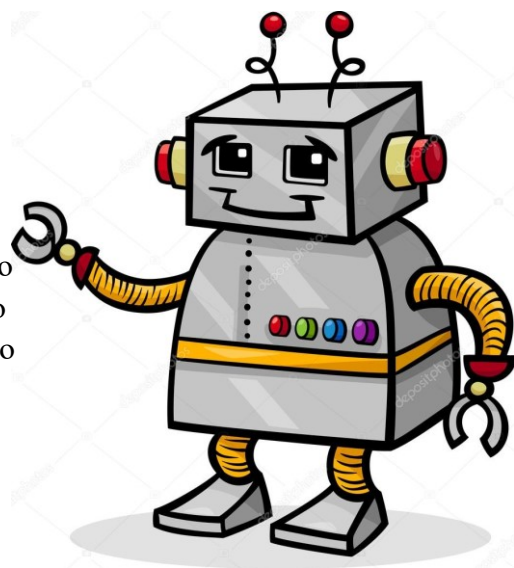
# **Soubor cvičení pro rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií**

# 1. HRUBÁ MOTORIKA

## 1.1. Hra na robota

Je robot správně nastavený? Dávejte dítěti různé povely. Začínajte těmi nejjednoduššími a postupně jsou těžší a těžší.

- Zvedni prvou ruku
- Sedni si
- Postav se na levou nohu
- Skákej na obou nohách
- Levou ruku dej dopředu
- Zvedni pravou nohu i ruku
- Šáhni si levou rukou na levé koleno
- Šáhni si pravou rukou na levé ucho
- Polož si levou ruku na pravé koleno

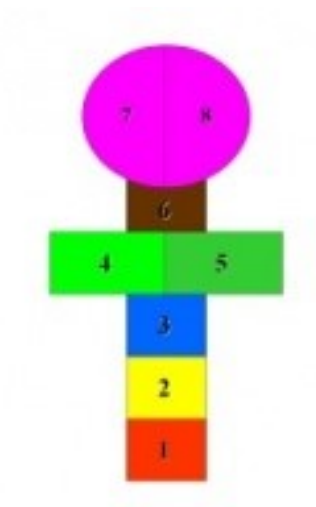


## 1.2. Hod' míčky do koše



Připravte si několik malých míčků. Koš nejprve umístěte hned před dítě, aby se do něj bez problému trefilo. Postupně vzdálenost zvětšujte a pozorujte, z jaké vzdálenosti se dítě ještě trefí do koše.

### 1.3. Skákání panáka



Namalujte si na zem panáka. Dítě skáče po jedné noze, ale tam kde jsou dvě políčka vedle sebe, skočí na obě. Na hlavě panáka se dítě otočí a skáče zpět. Zkoušíme po pravé i levé noze.

### 1.4. Chůze do rytmu

Najděte doma něco, na co by se dalo bubnovat.

Bubnujte chvíli úplně pomalu, chvíli hodně rychle

a chvíli zase o něco pomaleji.

Dítě se snaží chodit do rytmu zvuku bubnu.



### 1.5. Přejít po čáře

Napněte dítěti na zemi šňůru a nechte ho ji přejít na druhou stranu jako po kladině. Udrží rovnováhu a nespadne mimo kladinu?

### 1.6. Přeskočí snožmo nízkou překážku

Udělejte dítěti malou překážkovou dráhu. Položte na zem malý schůdek, krabici nebo něco podobného. Dokáže přeskočit překážku snožmo?



## 2. JEMNÁ MOTORIKA

### 2.1. Mačkání papíru

Vezměte si barevné papíry a nechte dítě, aby jednotlivé papíry zmačkalo do co nejmenších kuliček. Potom si můžete dát kuličky na kraj stolu a dítě fouká do kuliček tak, že se nosem nadechne a pusou co nejvíce foukne do kuličky. Udáte si tak takový závod. Která kulička bude nejdál?

### 2.2. Navlékání korálků



Nechte dítě navléci si třeba náhrdelník z korálků. Zadáání může být takové, že bude vždy jeden korálek červený, druhý modrý a tak stále dokola.



### 2.3. Zapínání zipů a knoflíků

Dokáže si dítě zapnout např. svetr na knoflíky? A bundu na zip?

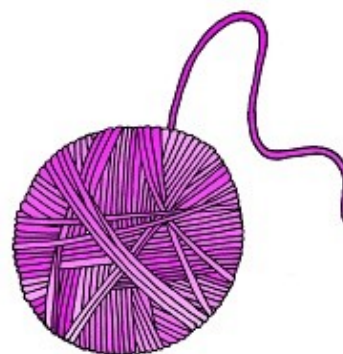


### 2.4. Šroubování víčka

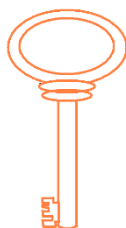
Nechte dítě zavírat a otevírat láhev. Ví, na kterou stranu má šroubovat, aby ji zavřelo a naopak?

### 2.5. Motání klubíček

Najděte doma klubíčko vlny a udělejte třeba závody. Kdo bude mít klubíčku rychleji namotané?



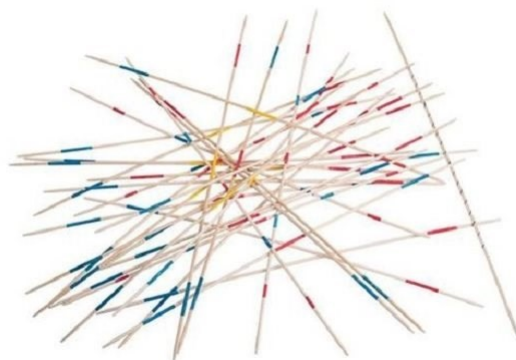
### 2.6. Zamykání



Dejte dítěti klíček a nechte ho, aby se jím nejprve trefilo do klíčové dírky a potom aby se naučilo, na kterou stranu dveře odemkne a na kterou je zamkne.

## 2.7. Mikádo

Hru Mikádo si buď můžete za pár korun koupit v hračkářství, nebo si ji můžete vyrobit doma sami. Stačí vzít špejle a nabarvit je různými barvami. Špejle potom rozhodíte na stůl tak, aby byly z části přes sebe: Po jedné berete špejle ze stolu tak, aby se ostatní vůbec nehnuly. Pokuste se jednotlivé špejle brát pouze palcem a ukazováčkem.



# 3. GRAFOMOTORIKA

## 3.1. Rozcvičení prstů

### Prsty se pozdraví

Každý prst prvé ruky se postupně pozdraví s palečkem. Nejdříve palec s ukazováčkem, potom s prostředníčkem, s prsteníčkem a nakonec s malíčkem. To samé zkusíme na levé ruce a nakonec obě dvě dohromady.

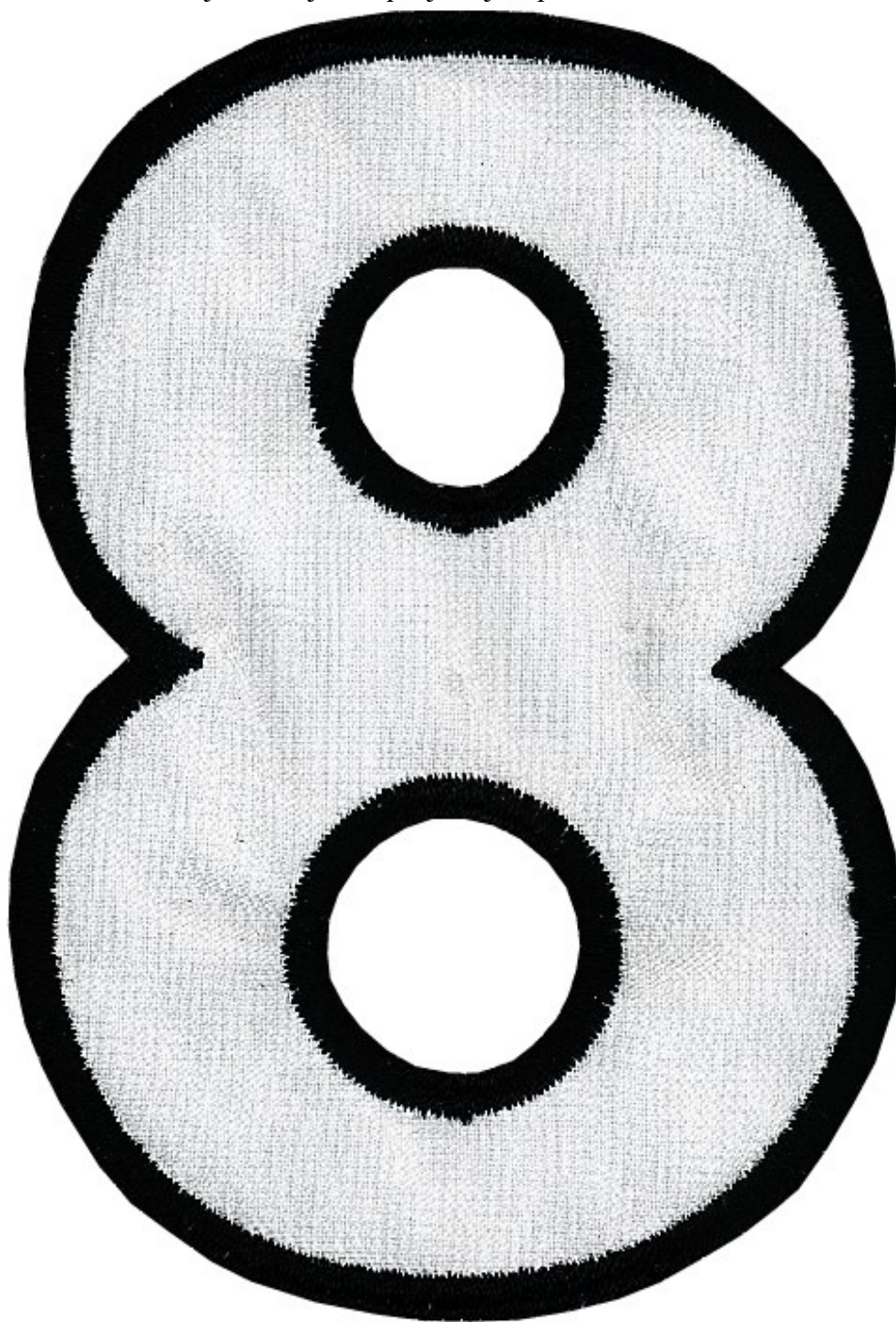
### Hra na klavír

Dáme si nejdříve pravou ruku na kraj stolu. Ťukáme postupně palcem, ukazovákem, prostředníčkem, prsteníčkem a malíčkem. Ťukání můžeme zrychlovat. Potom zkusíme to samé na levé ruce a potom na obou.

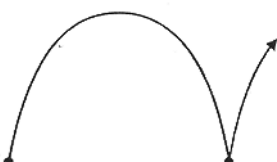


### 3.2. Dráha

Nejprve si dráhu umístí tak, aby tvořila ležatou osmičku. Na dráze začni uprostřed. Udělej si tam pastelkou puntík, tam autíčko vyjíždí. Nejprve jede doprava nahoru, dál pokračuje v osmičkové dráze. Až doje do cíle. Vezmi si jinou pastelkou a dalším autíčkem se pokus jet ve stejné stopě, jako jelo předchozí auto.



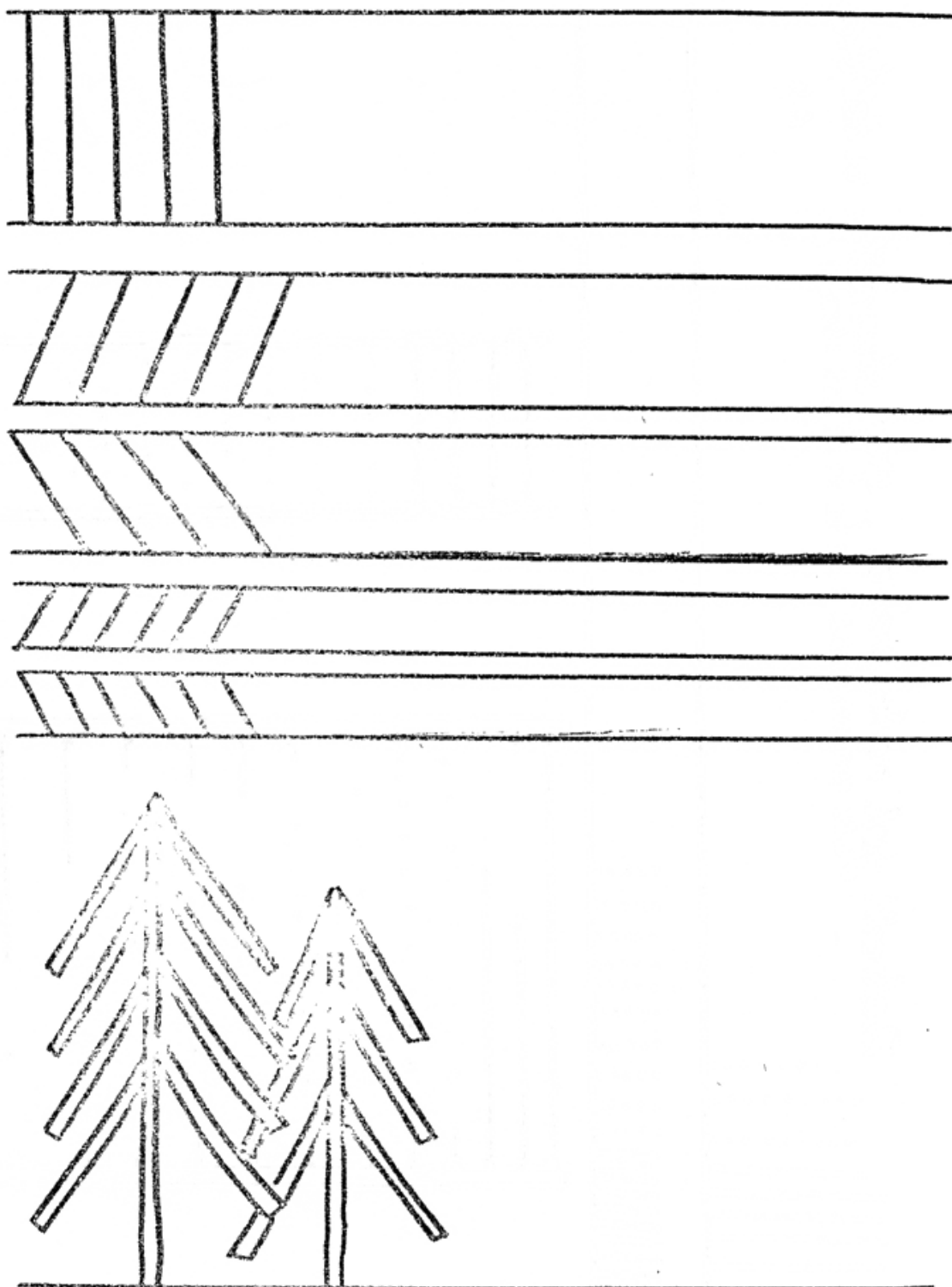
### 3.3. Dokreslení obrázku



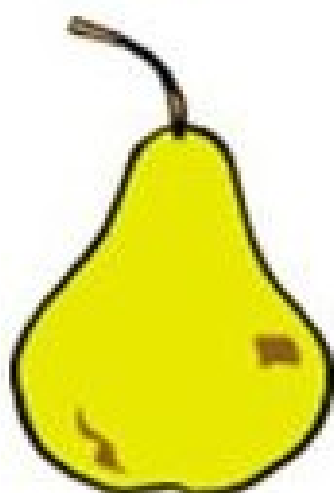
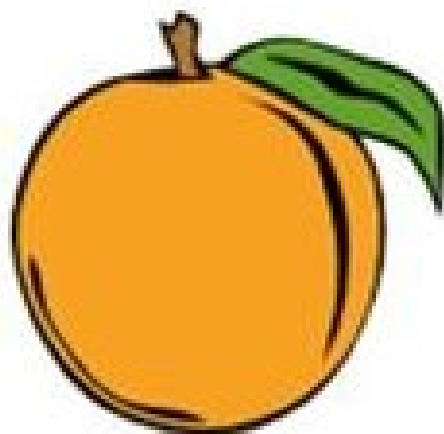
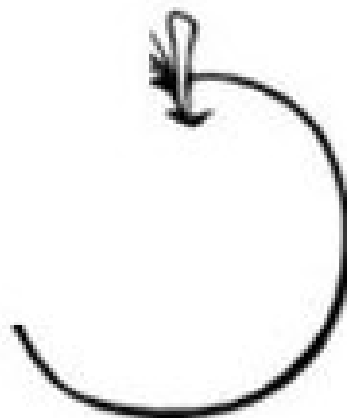
---

Dokresli zajičkům skoky! Vybarvi zajičky!

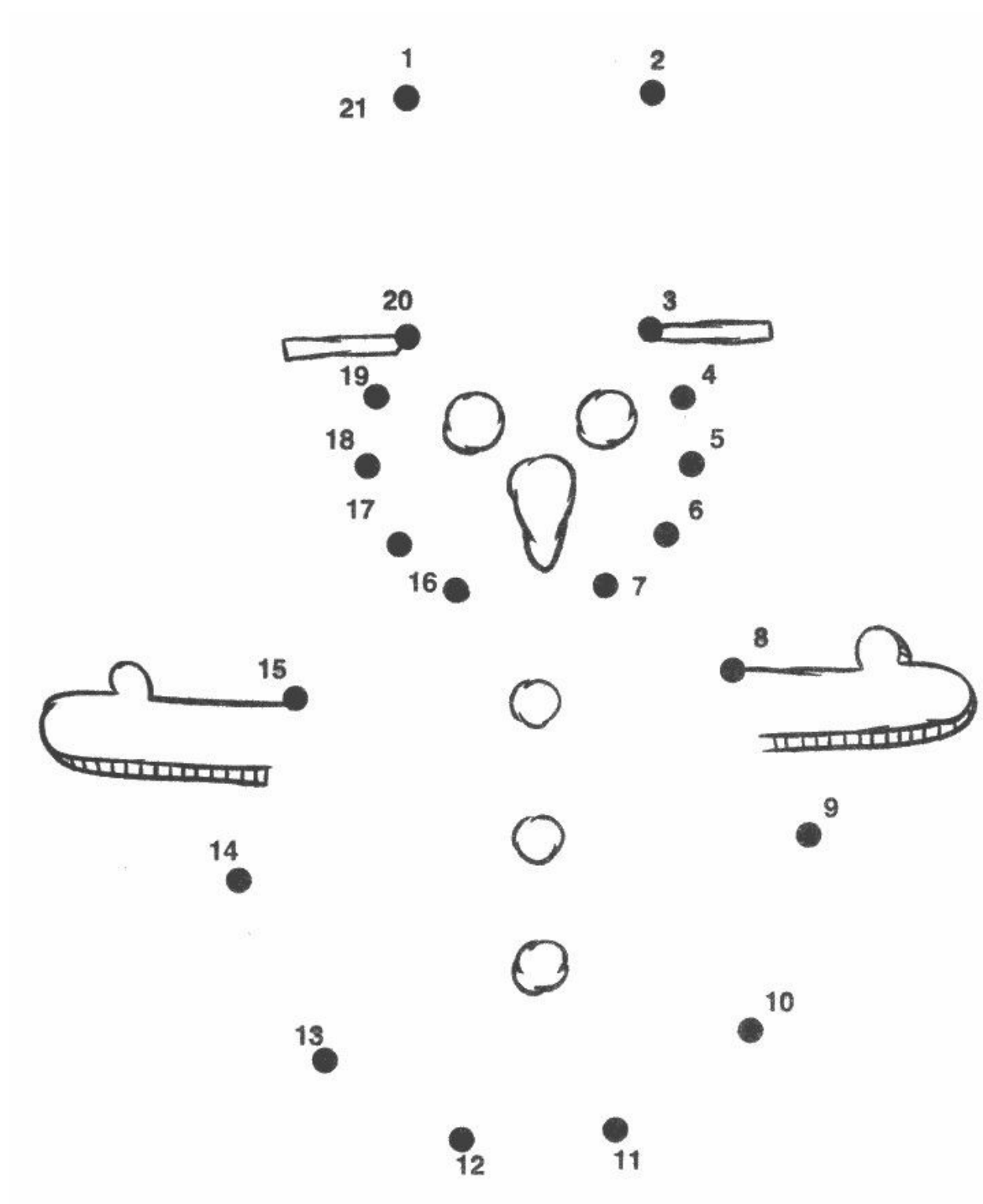
### 3.4. Dokresli nejprve rovné a potom šikmé čáry



### 3.5. Dokresli a vybarvi obrázky



3.6. Pospojuj body a řekni, co vzniklo za obrázek?



## 4. OROMOTORIKA

### 4.1 Olizování horního rtu

- Otevřít ústa a špičkou jazyka olíznout horní ret

### 4.2 Olizování spodního rtu

- Otevřít ústa a špičkou jazyka olíznout spodní ret

### 4.3 Jazyk vodorovně před ústa

- Otevřít ústa a jazyk držet před ústy ve středové linii

### 4.4 Jazyk čistí vnitřní stranu zubů

- Otevřít ústa a špička jazyka olízne vnitřní stranu horních i spodních zubů

### 4.5 Ťuknout špičkou jazyka za horní řezáky

- Otevřít ústa a špička jazyka ťukne za horní řezáky

### 4.6 Boule nalevo

- Ústa zůstávají zavřená, jazykem zatlačíme do levé tváře a vytvoříme tak bouli

### 4.7 Boule napravo

- Ústa zůstávají zavřená, jazykem zatlačíme do pravé tváře a vytvoříme tak bouli

### 4.8 Špička jazyka se dotkne horního rtu

- Otevřeme ústa a špičku jazyka udržíme uprostřed horního rtu

### 4.9 Jazyk k bradě

- Otevřeme ústa a špičkou jazyka se snažíme dotknout brady

### 4.10 Jazyk vpravo – vlevo

- Otevřeme ústa a pohybujeme jazykem z levého koutku do pravého a naopak





## 5. SLUCHOVÁ PERCEPCE

### 5.1. Lokalizace sluchu



Dítě se postaví doprostřed místnosti a zavře oči nebo si je zaváže. Vezmeme si zvoneček, bubínek nebo cokoli jiného, co vydává zvuk. Zvoníme ve všech různých směrech od dítěte – před ním, za ním, vedle něj, nad ním, pod ním atd.

Dítě musí vždy ukázat tam, odkud zvuk vychází.

### 5.3. Rozlišení slova s vizuálním podnětem

Na obrázcích jsou slova, která se liší jedním fonémem (pes-les, koza-kosa, křída-třída, miska-myška). Dítěti řekneme vždy jedno slovo z dvojice a dítě vybere správný obrázek.

Pozná, kterou hláskou se slova liší?

**PES**



**LES**



**KOZA**



**KOSA**



**KŘÍDA**



**TŘÍDA**



**MISKA**



**MYŠKA**



#### 5.4. Rozlišení slov bez vizuálního podnětu

Stejně jako u předchozího cvičení máme vždy dva pojmy, které se liší jednou hláskou. Teď už je cvičení o něco těžší, protože už k pojmům nemáme obrázky. Řekněme dítěti dvojici slov a dítě nám řekne, která hláska je jiná a popíše nám daná slova.

B,P,M	V,F	C,S,Z	Č,Š,Ž	D, T, N
buk – puk	vlek – flek	koza – kosa	šije – žije	dým – tým
bál – sál	váha – váhá	mísa – míza	žabka – čapka	data – vata
mouka – louka	fouká – houká	sebe- zebe	šaty – paty	dole – pole
pije – myje	zoufá – zouvá	miska – myška	šátek – pátek	tudy – dudy
pije – bije		pás – pár	pláč – pláž	dám – rám
bláto – dláto		pás – pas	bučí – buší	vata – vana
		noc - nos	leží - letí	

K, G	J	L, R, Ř	Ď, Ť, Ň	H, CH
kost – host	jáma – dáma	horký – hořký	mín – mít	had – sad
guma – puma	jedna- bedna	lupen – pupen	dělo - tělo	houká – souká
květ – svět	jih – líh	láme – dáme	laťka – laňka	chata - pata
křída – třída	jídlo – sídlo		koně – kotě	chyba – ryba
gáza – váza	jahoda - lahoda			chobot – robot
gatě - latě				hodina – rodina
kůže - může				hluk - kluk

### 5.5. Kolik slabik?

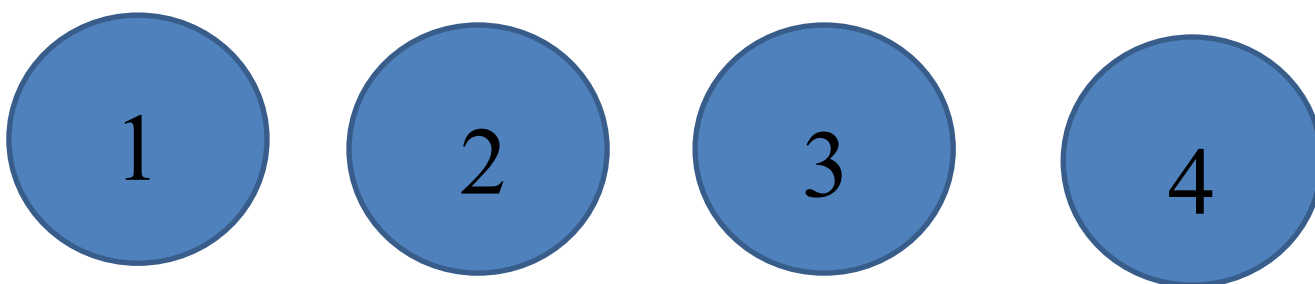
Říkejte dítěti postupně jednotlivá slova a nechte ho, aby vytleskalo slabiky. Začněte od jednodušších slov, tedy od těch, které mají méně slabik. Potom si můžete na kolečkách okázat, kolik slabik každé slovo má.

Jednoslabičná slova: Pes, les, ves, kos, list,

Dvojslabičná slova: Prase, kolo, sešit, tužka, konev

Trojslabičná slova: Babička, dědeček, maminka, tatínek, žížala, polštářek, lízátko

Čtyřslabičná slova: nejmilejší



### 5.6. Analýza a syntéza

Vyhláskujte slovo, např. P-E-S. Dokáže vaše dítě rozluštit, které slovo se v těchto hláskách schovává? A pozná, na které písmeno toto slovo začíná, případně končí? Postupně zkoušejte s těžšími slovy.

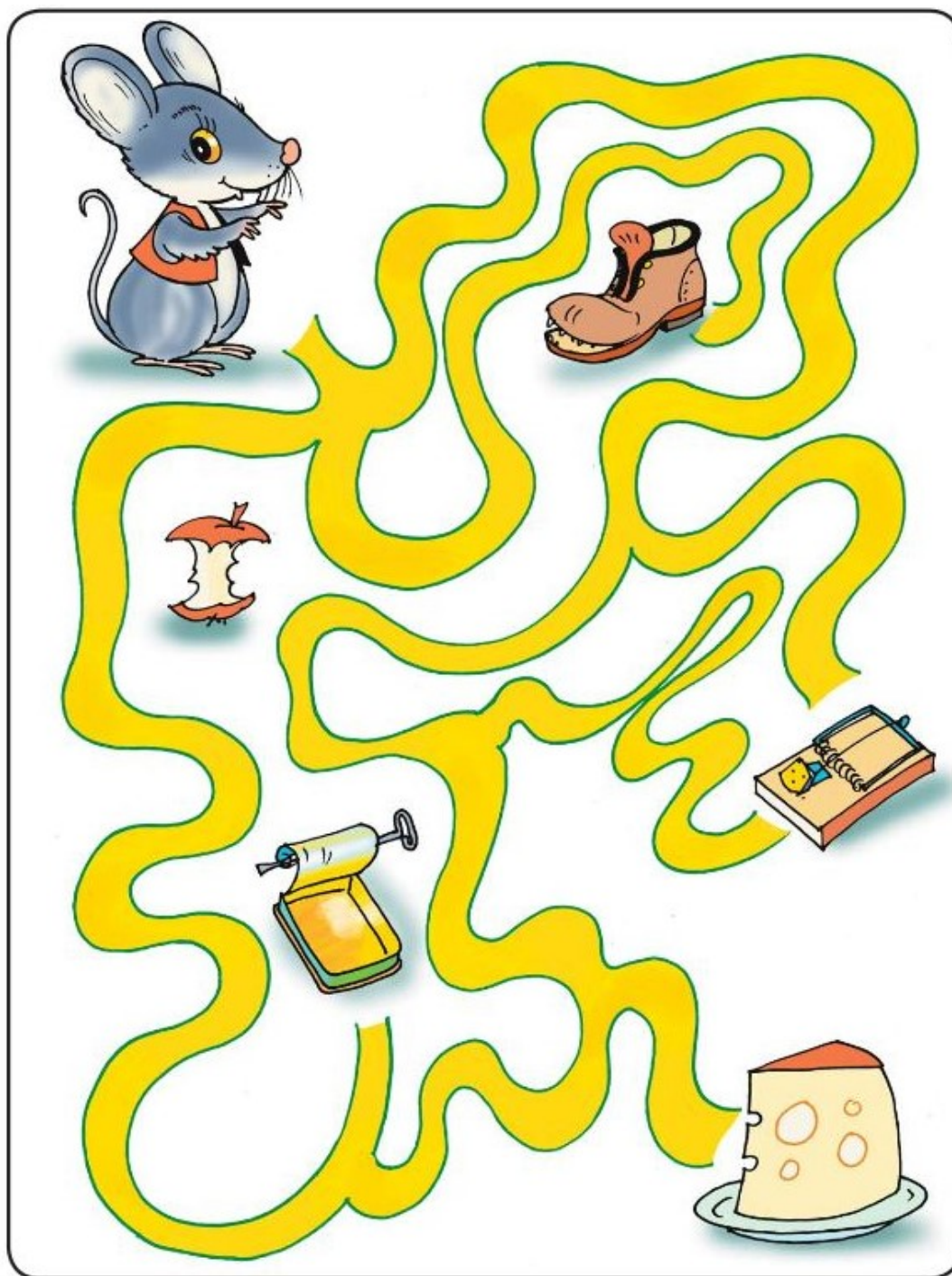
Zkuste i naopak, jestli dítě dokáže samo slovo vyhláskovat. Pozná, které písmeno je na začátku a které na konci slova?



## 6. ZRAKOVÁ PERCEPCE

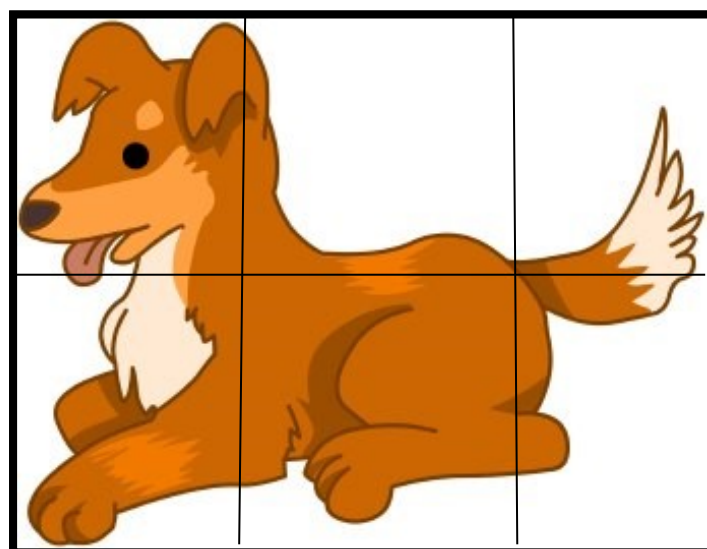
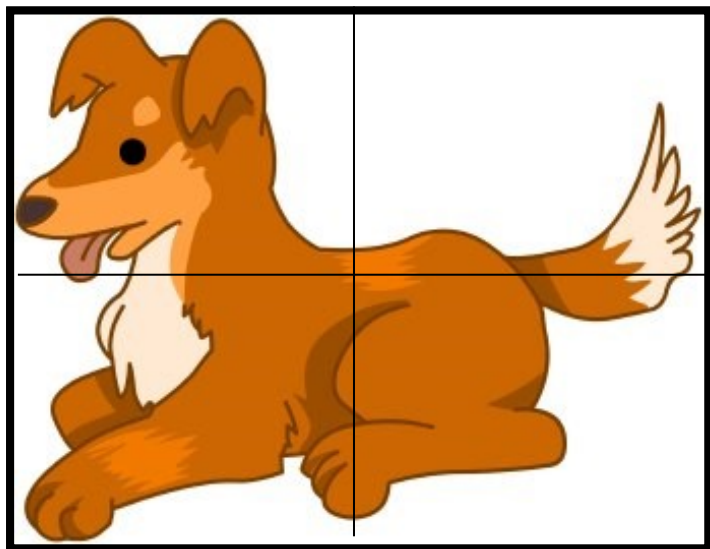
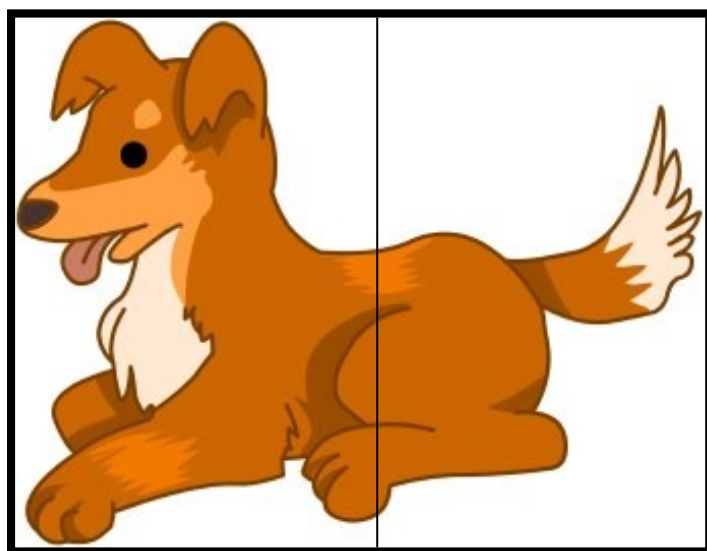
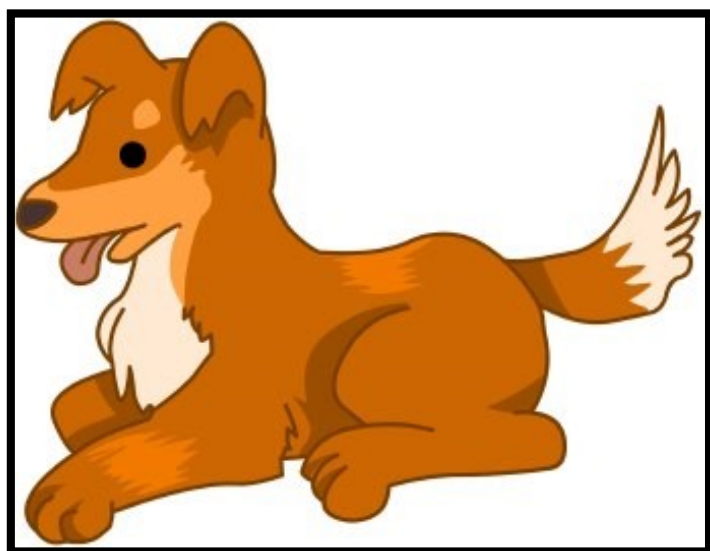
### 6.1. Bludiště

Pomůžeš najít myšce cestu k sýru?



## 6.2. Puzzle – zrková analýza a syntéza

Obrázek rozstříháme na několik dílů jako puzzle. Nejdříve začneme s jednodušejí a obrázek rozstříháme na dvě části, potom na čtyři části. Máme před sebou ještě jeden úplně stejný obrázek jako předlohu. Necháme dítě skládat dílky přímo na obrázek předlohy. Dále můžeme zkusit rozstříhat a poskládat obrázky z více dílků.

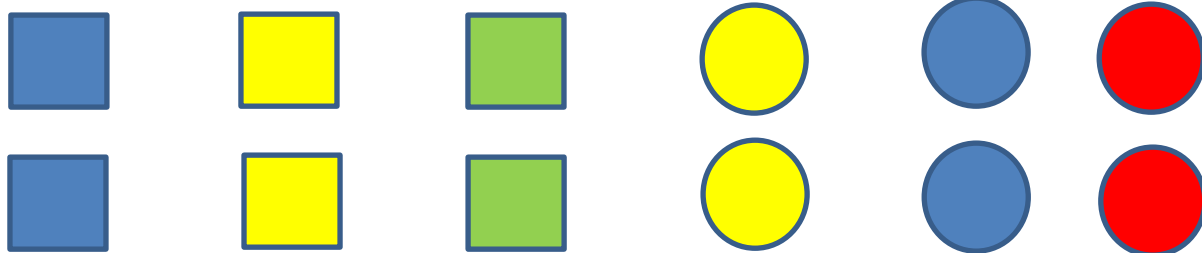
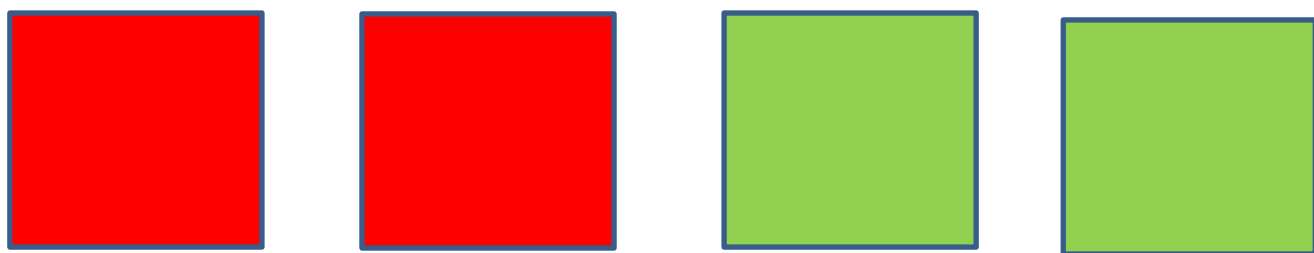
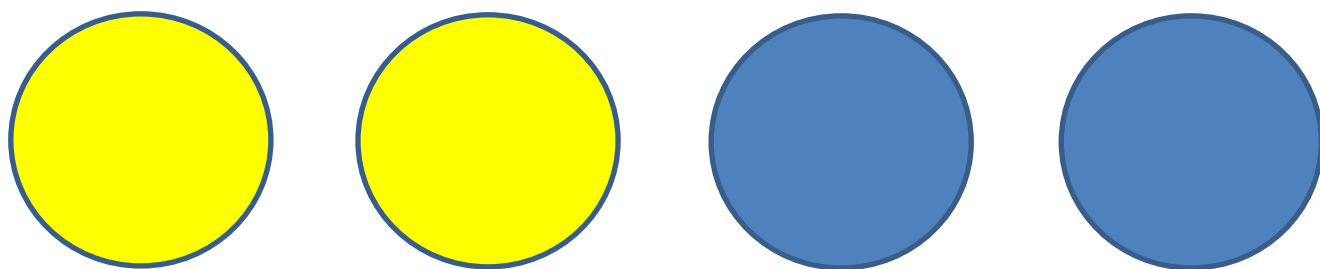
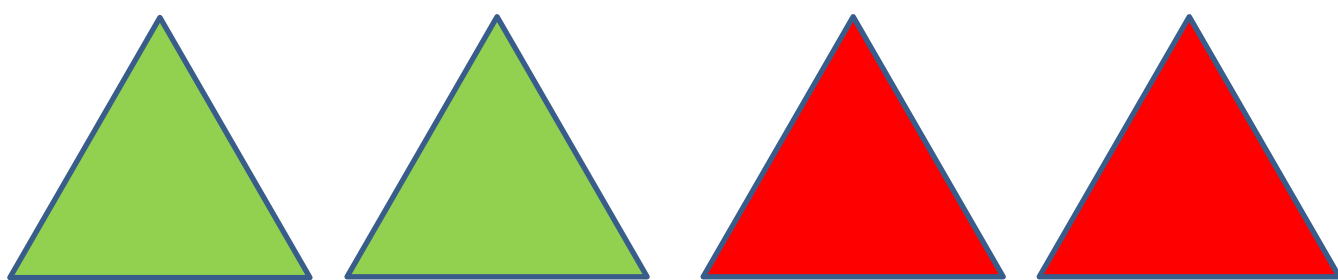
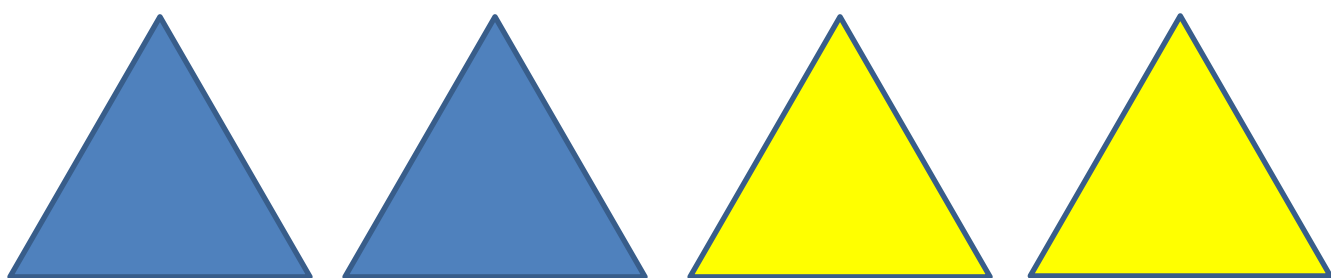


### 6.3. Tvary a barvy

Máme před sebou malá a velká kolečka, malé i velké čtverce a malé i velký trojúhelníky ve čtyřech barvách – modrá, žlutá a zelená a červená. Nechte dítě obrázky vystříhnout a potom obrazce roztrždit:

- Podle barev
- Podle tvarů
- Podle velikosti
- Podle tvaru a velikosti

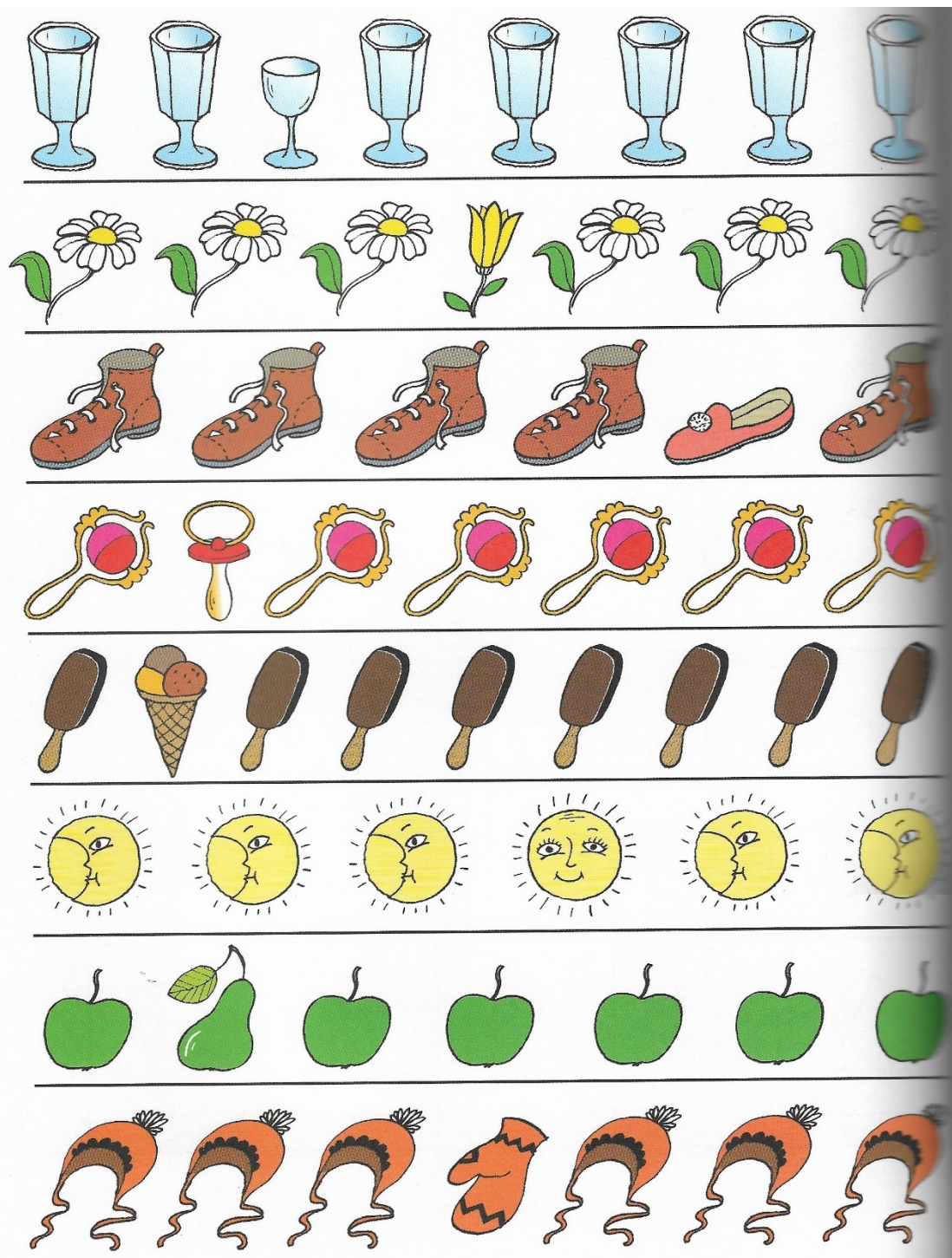
Dále nechte dítě využít svou fantazii a nechte ho z kostiček něco postavit.





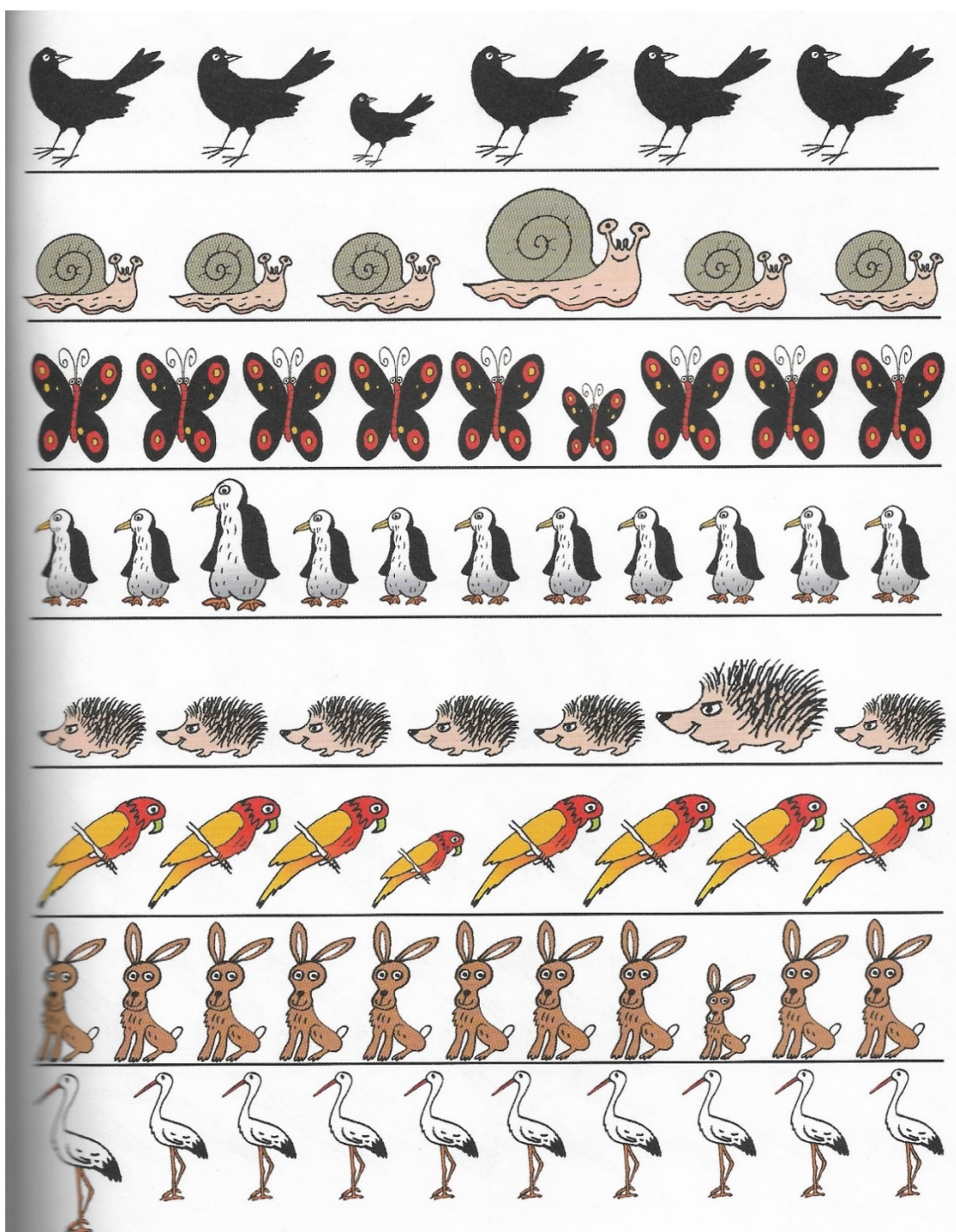
## 6.4. Odlišný obrázek v řadě

### 6.4.1. Výrazně odlišný obrázek v řadě



(Bednářová, Šmarádová, 2015, s.100)

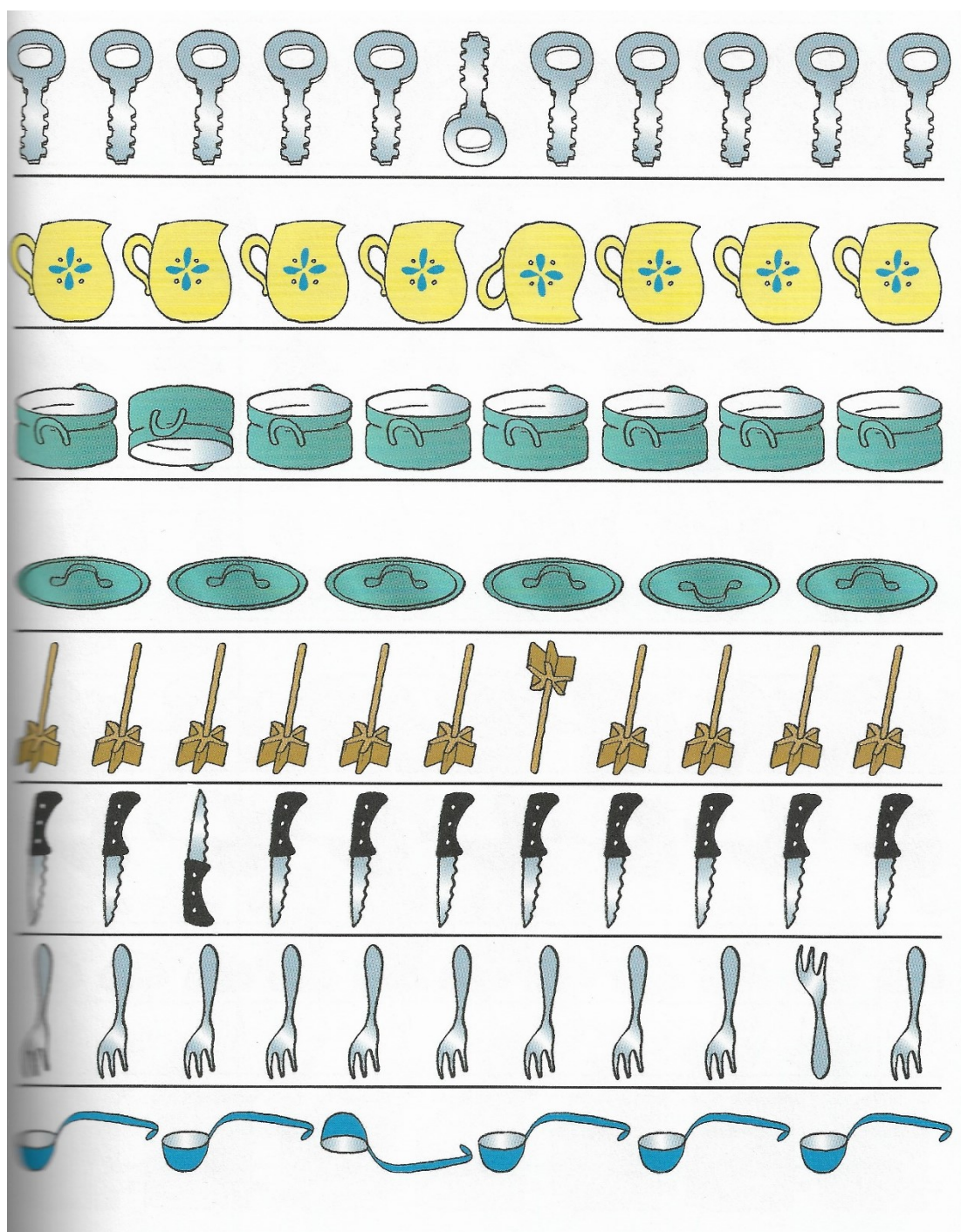
#### 6.4.2 Odlišný obrázek jiné velikosti v řadě



(Bednářová, Šmarádová, 2015, s.101)

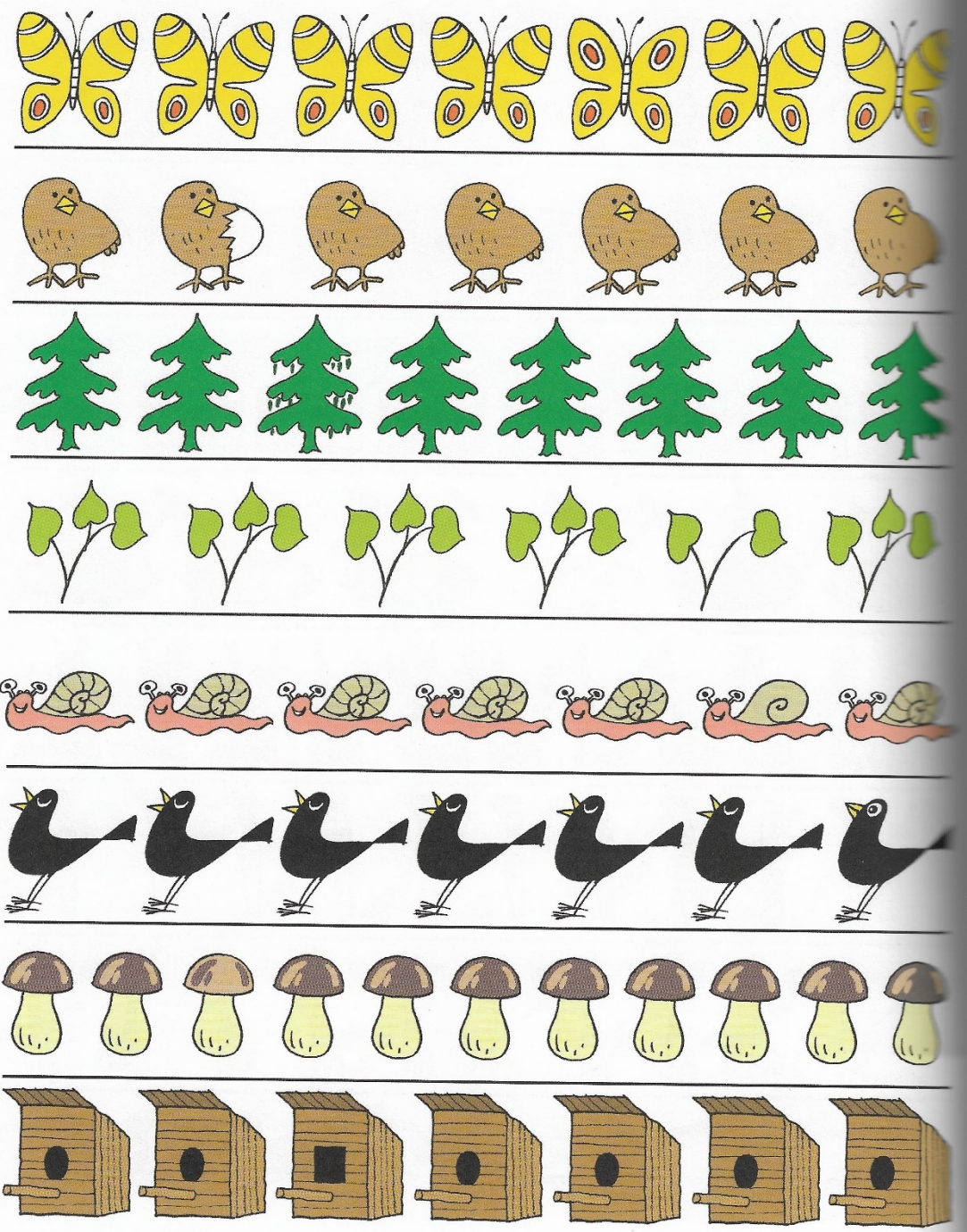


#### 6.4.3 odlišný obrázek v řadě lišící se horizontální polohou



(Bednářová, Šmarádová, 2015, s.103)

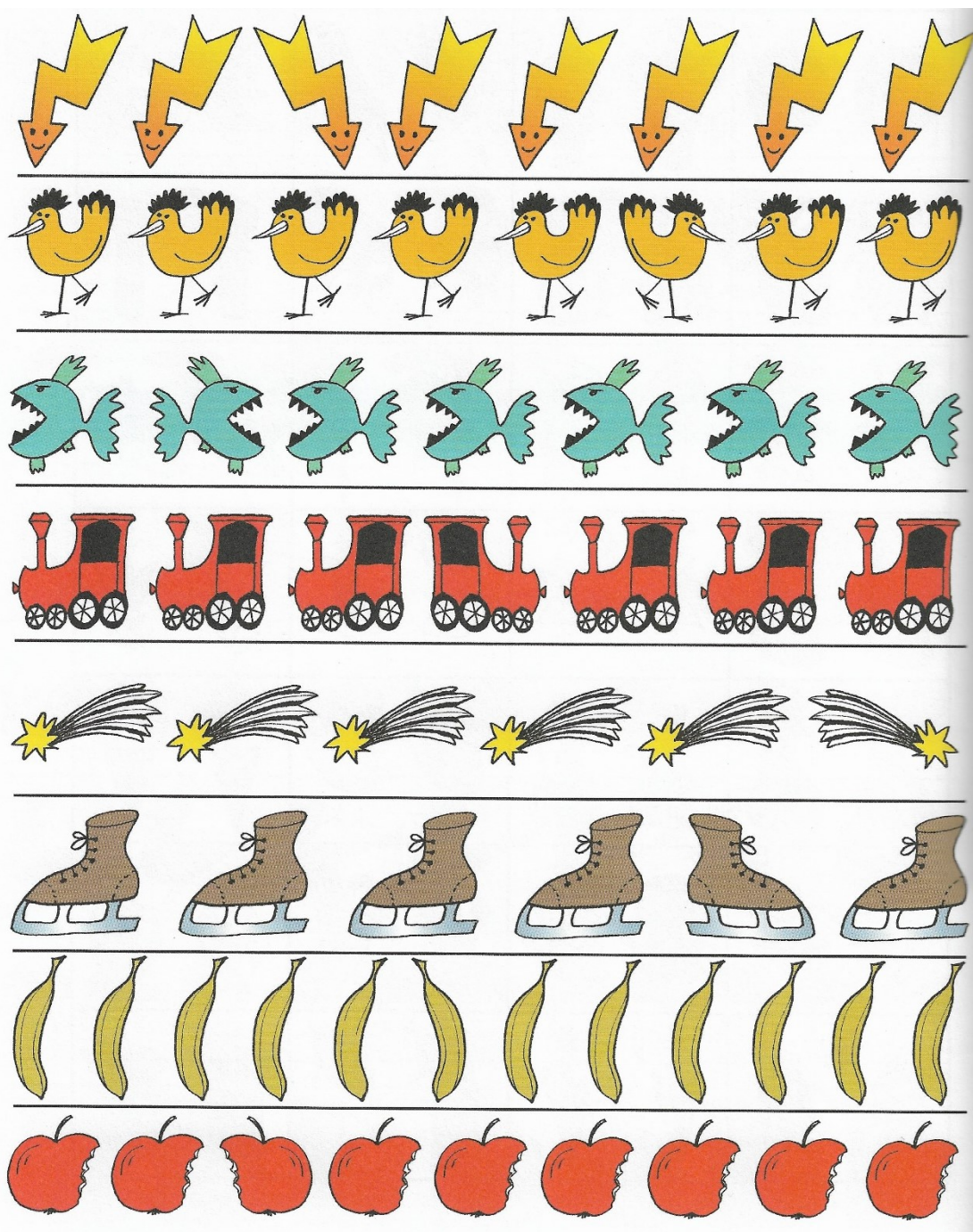
### 6.4.3 odlišný obrázek v řadě lišící se detailem



(Bednářová, Šmarádová, 2015, s.104)



#### 6.4.4. Odlišný obrázek v řadě lišící se vertikální polohou



(Bednářová, Šmarádová, 2015, s.106)

#### 6.4.5. Dva shodné obrázky v řadě



(Bednářová, Šmarádová, 2015, s.107)



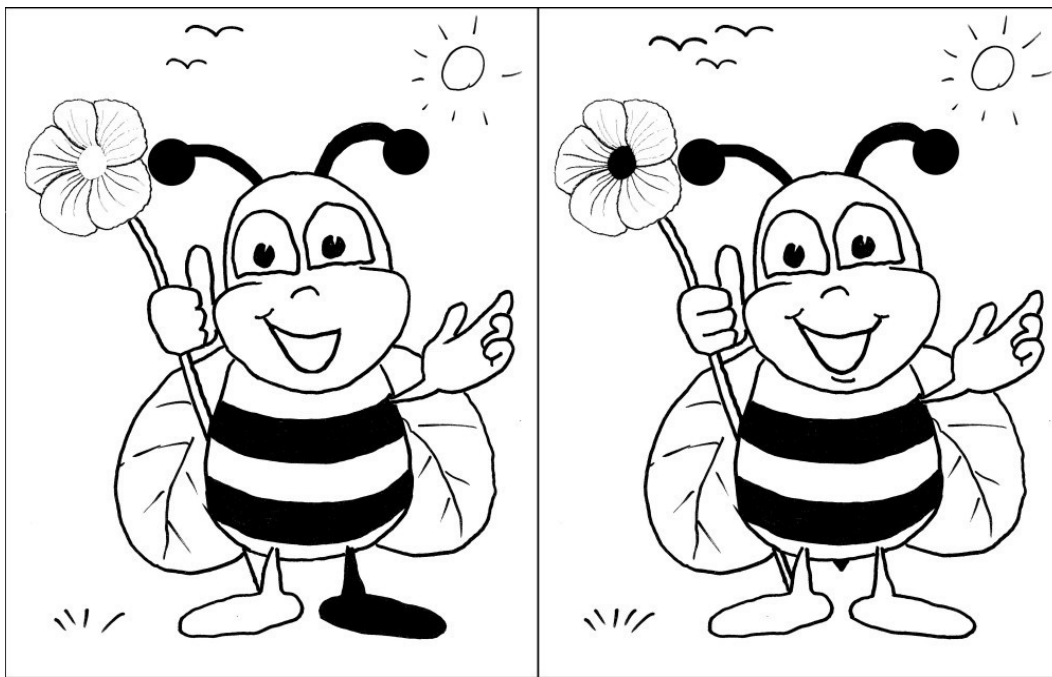
### 6.5. Zapamatuj si obrázek

Dáme dítěti tři obrázky a necháme ho, aby si je dobře prohlédlo. Po chvíli obrázky schováme a dítě nám zopakuje, co na obrázcích vidělo. Postupně přidáváme víc a víc obrázků. Kolik si jich zapamatuje na příklad z pěti nebo deseti?



### 6.6. Najdi rozdíly

Vedle sebe máš dva stejné obrázky. Když se na ně ale podíváš pořádně, zjistíš, že se v pár detailech liší. Kolik je na obrázku rozdílů?





## ZÁZNAMOVÝ ARCH

	Hrubá motorika					
	Cvik	Zvládá	Spíše zvládá	Spíše nezvládá	Nezvládá	Poznámky
1.1.	Hra na robota					
1.2.	Míčky do koše					
1.3.	Panák					
1.4.	Chůze do rytmu					
1.5.	Přejít po čáře					
1.6.	Přeskočit snožmo					

	Jemná motorika					
	Cvik	Zvládá	Spíše zvládá	Spíše nezvládá	Nezvládá	Poznámky
2.1.	Mačkání papíru					
2.2.	Navlékání korálek					
2.3.	Zapínání knoflíků, zipu					
2.4.	Šroubování láhve					
2.5.	Motání klubíček vlny					
2.6.	Zamykání					
2.7.	Sbírání        palcem        a ukazovákem/mikádo					

	Grafomotorika					
	Cvik	Zvládá	Spíše zvládá	Spíše nezvládá	Nezvládá	Poznámky
3.1.	Rozcvičení prstů					
3.2.	Dráha					
3.3.	Skoky					
3.4.	Čáry					
3.5.	Dokresli obrázky					
3.6.	Spoj body					

	Oromotorika					
	Cvik	Zvládá	Spíše zvládá	Spíše nezvládá	Nezvládá	Poznámky
4.1.	Olizování horního rtu					
4.2.	Olizování spodního rtu					
4.3.	Jazyk vodorovně před ústa					
4.4.	Jazyk čistí vnitřní stranu zubů					
4.5.	Ťuknout špičkou jazyka za horní řezáky					
4.6.	Boule nalevo					
4.7.	Boule napravo					
4.8.	Špička jazyka se dotkne horního rtu					

4.9.	Jazyk k bradě					
4.10.	Jazyk vpravo - vlevo					

	Sluchová percepce					
	Cvik	Zvládá	Spíše zvládá	Spíše nezvládá	Nezvládá	Poznámky
5.1.	Lokalizace zvuku					
5.2.	Rozlišení slova s vizuálním podnětem					
5.3.	Rozlišení slova bez vizuálního podnětu					
5.4.	Kolik slabik?					
5.5.	Analýza a syntéza					

	Zraková percepce					
	Cvik	Zvládá	Spíše zvládá	Spíše nezvládá	Nezvládá	Poznámky
6.1.	Bludiště					
6.2.	Puzzle					
6.3.	Tvary a barvy					
6.4.1	Výrazně odlišný obrázek v řadě					
6.4.2	Odlišný obrázek jiné velikosti v řadě					

6.4.3	Odlišný obrázek v řadě lišící se horizontální polohou					
6.4.4	Odlišný obrázek v řadě lišící se detailem					
6.4.5	Odlišný obrázek v řadě lišící se vertikální polohou					
6.4.6	Dva shodné obrázky v řadě					
6.5	Zapamatování si obrázků					
6.6.	Rozdíly					

## Použité zdroje

### Literatura:

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

### Internetové zdroje:

*Předškoláci: Magazín pro učitelky i rodiče, předškolní a mimoškolní vzdělávání* [online]. [cit. 2019-02-14]. Dostupné z: [www.predskolaci.cz](http://www.predskolaci.cz)

### Zdroje použitých obrázků:

- Balonky: <http://www.snowbear.cz/p/251/zonglovaci-micky-set-velky>
- Robot: <https://cz.depositphotos.com/30409689/stock-illustration-cartoon-robot-or-droid-illustration.html>
- Panák: <http://www.jarodic.cz/cz/venkovni-hry-nejen-pro-deti.php>
- Bubínek: <https://hudebni-nastroje-pro-deti.heureka.cz/lena-bubinek-s-detskymi-motivy-20cm/>
- Bludiště: <http://www.klubknihomolu.cz/wp-content/uploads/2013/04/bludiste-ukazka.jpg>
- Korálky: <https://www.koralky.cz/detske-plastove-koralky>
- překážka: <http://tri-sport.cz/prekazky/977-molitanova-prekazka-40-cm.html>
- Ruka: <https://www.eshop-samolepkypvc.cz/Ruka-d92.htm>
- křída: <https://aukro.cz/kridy-m-chodnikove-kulate-15ks-mix-barev-kyblik-6941069116>
- knoflíky: [http://www.hrackystrunc.cz/product.php?id\\_product=229](http://www.hrackystrunc.cz/product.php?id_product=229)
- Klubko vlny: <https://publi.cz/books/9/04.html>
- Klíč: <https://www.veskole.cz/dumy/materska-skola/klic-3-1>
- Mikádo: [https://www.alza.cz/hracky/woody-zahradni-mikado-d5274587.htm?kampan=adpla-hr\\_obecna\\_na-ven\\_medium\\_c\\_9062893\\_1o6\\_HRAif7245\\_~10620903581~&gclid=Cj0KCQjw7sDIBRC9ARIsAD-pDFo2ghIyEzfm4TAnQf6BWD4NWPAB5zaOjgg\\_taM6spsvcfiRPg646eQaAs69EALw\\_wcB](https://www.alza.cz/hracky/woody-zahradni-mikado-d5274587.htm?kampan=adpla-hr_obecna_na-ven_medium_c_9062893_1o6_HRAif7245_~10620903581~&gclid=Cj0KCQjw7sDIBRC9ARIsAD-pDFo2ghIyEzfm4TAnQf6BWD4NWPAB5zaOjgg_taM6spsvcfiRPg646eQaAs69EALw_wcB)

Ostatní obrázkové zdroje jsou součástí MS Office 2013

## Příloha 2

### **Informovaný souhlas rodičů**

Jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a studuji obor Speciální pedagogika. Píší bakalářskou práci na téma „Rozvoj motoriky a percepčních schopností u dětí s vývojovou dysfázií“. Má práce obsahuje soubor cvičení na rozvoj motoriky a percepčních schopností a cílem práce je ověřit přínos tohoto souboru cvičení pro děti s vývojovou dysfázií. Tímto vás žádám o souhlas, že se vaše dcera/váš syn absolvuje cvičení na rozvoj motoriky a percepčních schopností a že autorka práce (Kateřina Novotná) může anonymně využít výsledky tohoto cvičení ve své bakalářské práci.

Souhlasím/nesouhlasím, aby má dcera/můj syn ....., narozen/a dne ..... absolvoval/a cvičení na rozvoj motoriky a percepčních schopností. Dále souhlasím/nesouhlasím, že bude průběh práce dítěte, včetně výsledku, anonymně uveden v bakalářské práci Kateřiny Novotné.

Dne.....

Podpis .....